



**GOVERNO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE
ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MATO GROSSO CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE SINOP FACULDADE DE
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



SINARA CRISTINA CANCIAN VOLPE

**FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL A PARTIR DAS VOZES
CONTEMPORÂNEAS DA LITERATURA INDÍGENA**

Sinop, 2019

SINARA CRISTINA CANCIAN VOLPE

**FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL A PARTIR DAS VOZES
CONTEMPORÂNEAS DA LITERATURA INDÍGENA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva

Sinop, 2019

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

V931f VOLPE, Sinara Cristina Cancian.

Formação do Leitor Multicultural a Partir das Vozes Contemporâneas da Literatura Indígena / Sinara Cristina CancianVolpe. – Sinop, 2020.

98 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Dra. Rosana Rodrigues da Silva.

1. Literatura Indígena. 2. Leitor Multicultural. 3. Estratégias de Leitura. I. Silvar, Rosana Rodrigues da, Dra. II. Título.

CDU 028-051:82(=81/=82)

SINARA CRISTINA CANCIAN VOLPE

**FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL A PARTIR DAS VOZES
CONTEMPORÂNEAS DA LITERATURA INDÍGENA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Marta Helena Cocco
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr Rosemar Eurico Coenga
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá

Data da defesa: 17/03/2020.

Local da defesa: Sala H5 – UNEMAT/Campus Universitário de Sinop/MT

Aos meus pais Arlete e Maurício.

Aos meus filhos Murilo e Lavínia.

Ao meu maior incentivador, meu esposo

Claudiney

E a todos aqueles que foram, que são e
que serão meus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por estar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis me concedendo forças e sabedoria; por me permitir viver esta experiência maravilhosa que é olhar para outro com respeito, admiração e empatia.

Aos meus pais pela educação que me destes, meus exemplos de vida, honestidade e humildade e por acreditarem na educação mesmo sem terem tido a oportunidade de seguir com seus estudos.

Aos meus filhos por mesmo tão pequenos terem compreendido a necessidade das minhas ausências e por serem tão amáveis comigo.

Ao meu esposo Claudiney, meu maior incentivador, aquele que cumpriu a função de amar e cuidar ainda mais dos nossos filhos para que a ausência da mamãe não fosse tão sentida. Por acreditar que sou capaz, por alimentar em mim a coragem para enfrentar os desafios e acima de tudo por me acompanhar e vibrar por todas as conquistas.

À minha orientadora Dr^a Rosana Rodrigue da Silva, por me incentivar a desenvolver um trabalho a partir da literatura indígena, colaborando para que antes de romper o preconceito em sala de aula, fosse rompido em mim tamanho desconhecimento desta rica literatura nativa brasileira. Agradeço também a paciência e as valiosas orientações.

À querida Madá companheira de trabalho, amiga e incentivadora, por compartilhar sua experiência com o mestrado, abrindo o caminho para que eu também pudesse trilhar.

Às minhas amadas e acolhedoras amigas Adalucy e Cláudia que com tanto carinho foram minhas companheiras de jornadas, minhas confidentes e que contribuíram para tornar tudo mais alegre e leve, presentes de Deus em minha vida.

Às amigas Dani, Izana, Margot, Patrícia, Saionara e Sandra, pelos laços afetivos, cumplicidade e diversão, todas a quem tenho muita admiração, e levarei para sempre em meu coração.

Aos demais colegas, Almir, Carlos, Iraci, Marciana e Márcia pelas ricas contribuições e lições de vida.

Meu carinho e gratidão à doce e querida Brenda por ter cedido um espaço em sua casa para me acolher e pela confiança dada a mim.

Aos professores que fizeram parte nesta etapa da minha vida profissional e pessoal, carregarei muito de cada um deles, minha eterna gratidão.

À equipe gestora e aos professores da escola Drº Anísio José Moreira por acreditar neste projeto e por ter dado todas as condições necessárias para a realização deste trabalho. Em especial a coordenadora Tereza que acompanhou de pertinho cada etapa, que muitas vezes sonhou comigo as atividades e que ajudou colocar mais amor em cada detalhe, porque em se tratando de educação, a Tereza é o próprio amor.

Aos alunos e aos pais que aceitaram e me acolheram, bem como contribuíram significativamente durante todo o processo.

E a todos aqueles que me ajudaram e torceram por mim durante essa trajetória, meu muito obrigada!

[...] temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza.
(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS)

RESUMO

O projeto de intervenção, intitulado “Formação do leitor multicultural a partir das vozes contemporâneas da literatura indígena”, é resultado de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo que teve como objetivo formar leitores críticos capazes de compreender o texto indígena e seu caráter multimodal, além de promover reflexão sobre a valorização do outro e das inúmeras formas de expressão presentes em nosso país, bem como desenvolver práticas de leitura e produção de textos. Centrada em obras de autoria indígena, a pesquisa atendeu a necessidade de desenvolver o letramento literário com o intuito de apresentar, valorizar a literatura nativa brasileira e romper com as visões estereotipadas acerca dos indígenas. Muitas dessas visões são fruto da falta de conhecimento sobre o passado histórico dos indígenas no país. Ademais, o trabalho contribui para que a Lei nº 1.645/2008 seja cumprida nas escolas de educação básica. Através de estratégias de leitura foram apresentados, por meio de leitura e vídeos, mitos e rituais indígenas para apreciação, tencionando desenvolver nos alunos o prazer pela leitura e a descoberta de outras formas de expressão, além de atividades de contextualização histórica, de modo a facilitar a compreensão frente às culturas diferentes. Para tanto, no que se refere a trabalhos por meio de textos literários, pautamo-nos nas concepções de Candido (1972), Solé (1998), Colomer (2007), Cosson (2010) e Oliveira (2010). Quanto à metodologia, foram desenvolvidas atividades norteadas à luz da obra “Estratégias de Leitura” de Isabel Solé (1998), sob a ótica interacionista os leitores/ouvintes participaram ativamente da construção dos sentidos e estabeleceram impressões e opiniões sobre os textos em diários de leitura, além de contarem com uma página no *facebook* para divulgação dos trabalhos, da cultura e da literatura indígena e interação com as postagens. As atividades durante o projeto de intervenção levaram os estudantes a compreenderem a cultura, bem como os textos produzidos pelos indígenas, considerando a riquíssima diversidade sociocultural da qual estão inseridos, aprendendo mais sobre múltiplas formas de organização social, política, cosmológica, literária e educacional. Com atividades envolvendo a leitura, a construção de sentido, a reflexão e expressão de sentimentos, foi propiciado aos participantes refletir sobre a temática indígena de modo inclusivo, na certeza de que o conhecimento de uma cultura alheia é o caminho para a compreensão e aceitação do outro.

Palavras-chave: Literatura indígena, leitor multicultural, estratégias de leitura.

ABSTRACT

The intervention project, entitled "Training of the multicultural reader from contemporary voices of indigenous literature", is the result of a qualitative research-action that aimed to train critical readers capable of understanding the indigenous text and its multimodal character, in addition to promoting reflection on the appreciation of the other and the countless forms of expression present in our country, as well as developing reading and text production practices. Focused on works of indigenous authorship, the research met the need to develop literary literacy in order to present, value native Brazilian literature and break with stereotyped views about indigenous people. Many of these views are the result of a lack of knowledge about the historical past of indigenous people in the country. In addition, the work contributes for Law No. 1,645 / 2008 to be complied with in basic education schools. Through reading strategies they were presented, through reading and videos, myths and indigenous rituals for appreciation, intending to develop in students the pleasure of reading and the discovery of other forms of expression, in addition to activities of historical context in order to facilitate understanding against different cultures. For that, with regard to works through literary texts, we are guided by the conceptions of Candido (1972), Solé (1998), Colomer (2007), Cosson (2010) and Oliveira (2010). As for the methodology, activities were developed in the light of Isabel Solé's Reading Strategies (1998), from an interactionist perspective, readers / listeners actively participated in the construction of meanings and established impressions and opinions about texts in reading diaries, in addition to have a page on facebook for the dissemination of works, culture and indigenous literature and interaction with posts. The activities during the intervention project led students to understand the culture, as well as the texts produced by the indigenous people, taking into account the very rich socio-cultural diversity of which they are inserted, learning more about multiple forms of social, political, cosmological, literary and educational. With activities involving reading, the construction of meaning, reflection and expression of feelings, participants were encouraged to reflect on the indigenous theme in an inclusive way, in the certainty that knowledge of a foreign culture is the way to understand and accept the other.

Keywords: Indigenous literature, multicultural reader, reading strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Bilhete entregue à pesquisadora	51
Figura 2 - Diários produzidos e ilustrados pelos alunos	55
Figura 3 - Alunos ouvindo os mitos <i>A Origem do dia e a Origem da noite</i>	57
Figura 4 - Leitura do mito <i>A origem das plantas e a flauta sagrada</i>	60
Figura 5 - Jogo de peteca como atividade para o depois da leitura	61
Figura 6 - Ilustração do mito realizada pelos alunos	62
Figura 7 - Registro dos alunos no diário de leitura	64
Figura 8 - Registro dos alunos no diário de leitura	65
Figura 9 - Roda de conversa	67
Figura 10 - Encerramento da roda de conversa	68
Figura 11 - Visita ao Museu Rondon	70
Figura 12 - Recepção no auditório do museu	70
Figura 13 - Visita ao museu	70
Figura 14 - Visita ao museu	71
Figura 15 - Visita ao museu	72
Figura 16 - Depoimento da estudante Maria Júlia	72
Figura 17 - Mensagens dos alunos para os indígenas	82
Figura 18 - Exposição dos trabalhos	83
Figura 19 - Leitura da crônica "É índio, ou não é índio?"	84
Figura 20 - Indígenas visitando a exposição dos trabalhos	84
Figura 21 - Banner para apresentação das atividades realizadas durante o projeto	85
Figura 22 - Apresentação dos trabalhos	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A LITERATURA INDÍGENA E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL	15
1.1.1 O multiletramento	15
1.1.2 A literatura na escola.....	19
1.1.3 O letramento literário e a relevância da literatura indígena para a formação do leitor multicultural	21
1.1.4 A lei n.º 11.645/2008 e a transversalização de conteúdos.....	25
2 A COMPOSIÇÃO MULTIMODAL PRESENTES NOS TEXTOS INDÍGENAS ..	29
2.1.1 A grafia indígena como papel comunicativo e significativo	29
3 ROMPENDO ESTEREÓTIPOS E VALORIZANDO A LITERATURA INDÍGENA	32
3.1.1 O papel social e transformador da literatura.....	32
3.1.2 O ambiente escolar e sua identidade plural.....	39
3.1.3 Representações acerca da temática indígena.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “TODO DIA É DIA DE ÍNDIO”	87
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	91
REFERENCIAL WEBGRÁFICO	96
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

No contexto educacional tem se tornado comum ouvir discussões sobre o papel que a literatura exerce na formação do ser humano, sobretudo para as crianças e adolescentes, atribuindo à escola a primordial função de ser responsável pela formação leitora. Não podemos¹ negar que a escola ocupa um espaço significativo na rotina diária de crianças e adolescentes e que, concomitantemente, a outras formas de inserção no universo literário, a escola está em primeiro lugar, ao levarmos em consideração que para muitas crianças o primeiro contato com a literatura foi e ainda é no ambiente escolar.

Diferentemente de alguns anos atrás, podemos observar que mudanças vêm ocorrendo nos espaços escolares quando o assunto é literatura. Mesmo que lentamente, observa-se a preocupação em inseri-la nas aulas de língua portuguesa com a finalidade de desenvolver o letramento literário. Tais mudanças devem-se ao fruto de estudos e de valorização, onde se vê a literatura como um agente transformador, que atrelada à educação, torna-se promotora de condições de consciência.

Em seu livro **A literatura em perigo**, o importante crítico literário Tzvetan Todorov já defendia o poder da literatura. Para ele a literatura possibilita mostrar que existem outros mundos e outras vidas, que há poder de enriquecer a vida e o pensamento. O autor ainda defende que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (2009, p.76).

Quando abordamos o viés da literatura de cunho social, maior ainda se torna a sua função transformadora, pois acrescenta em seus leitores a capacidade de analisar, conhecer, valorizar o outro, bem como conhecer outras expressões culturais, como no caso da literatura indígena, que constitui o foco de interesse para a realização do letramento literário e que será abordada neste trabalho. Para isso nos pautaremos na aprovação da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (1959). Nessa declaração, foram redigidos *Os Direitos Universais das*

¹ Daremos preferência, nesta dissertação, ao uso do pronome na primeira pessoa do plural.

Crianças a Escutar Contos, pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (Cerlac) (2010, p. 153), que defende que “Toda criança/jovem goza a plenitude do direito de conhecer os contos, poemas e lendas de seu país”.

Assim sendo, a literatura indígena traz consigo todo esse direito, tendo em vista a importante contribuição na formação do nosso país. Embora se trate de um direito, nem sempre ela está presente nas escolas e nos lares, devemos considerar que sua apresentação é uma forma de conhecimento e inclusão. A literatura indígena não tem tido muito espaço no âmbito escolar, pois como aponta Graça Aranha (2013 p. 20), escritora, crítica literária e professora de literatura e direitos humanos, “[...] a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma com que a situação dos seus escritores e suas escritoras continua sendo desrespeitada.”

Cristine Janice Thiél (2013), importante pesquisadora da área da literatura indígena, em seu artigo intitulado **A literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**, desenvolve uma reflexão sobre como o contato com a literatura indígena pelo público formado por crianças e jovens pode promover a formação de leitores competentes, multiculturais e multiletrados e, entre outras contribuições, a autora discorre sobre a ausência de trabalhos com literatura indígena nas escolas. [...] em face da lei 11.645/2008, que determina que a disciplina de *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* seja inserida nos currículos das escolas brasileiras; e pontua que a lacuna do desconhecimento da literatura indígena, precisa ser preenchida, não apenas para o cumprimento da lei e o reconhecimento da arte e cultura presentes nessa literatura, mas sobretudo, para minimizar a intolerância tão presente hoje nas vidas das pessoas.

A pesquisa foi norteadada por questionamentos sobre qual a relevância da literatura indígena para a formação de leitores competentes em contexto multicultural e multiletrado, e de que forma essa literatura contribui para incentivar a leitura e a produção textual no ensino fundamental, além da contribuição desses textos para o incentivo à leitura literária e, principalmente, para formação do leitor multicultural. Desse modo a intervenção tomou forma e foi desenvolvida com os alunos do 8º ano da Escola Estadual Dr. Anísio José Moreira, localizada no município de São José do Rio Claro -MT.

Ainda sobre a intervenção, o presente trabalho busca divulgar a literatura indígena nas escolas, de modo a proporcionar aos alunos através do letramento literário o conhecimento da pluralidade cultural do país, buscando formar leitores multiculturais e promovendo a liberdade e igualdade de expressão, além de diminuir o preconceito sobre os pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas sobre os indígenas que tanto contribuíram e ainda contribuem para nossa formação cultural e por fim, fazer cumprir a lei n.º11.645/2008.

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, foi selecionada uma crônica do livro ***Histórias de índio*** do autor Daniel Munduruku (1996), escritor indígena e um dos maiores representantes da literatura de seu povo, que conta com contos e algumas crônicas sobre povos indígenas do Brasil; e textos do livro ***Irakisu o menino criador*** do autor Renê Kithãulu, também escritor indígena que conta algumas histórias de seu povo; além de dois curtas-metragens sobre mitos e rituais indígenas, todos materiais a serem apreciados e explorados pelos alunos durante o desenvolvimento do trabalho.

Objetivando a linearidade das discussões, este trabalho está organizado em três capítulos além da introdução que descreve sobre o papel da literatura para formação do ser humano, a importância de desenvolver trabalhos com a literatura e o quanto se faz necessário a apresentação da literatura indígena, o reconhecimento do outro e a formação do leitor multicultural, além da síntese de como o trabalho está organizado.

O primeiro capítulo, intitulado **A literatura indígena e a formação do leitor multicultural**, apresenta o aporte teórico que norteou a proposta de intervenção pedagógica apresentada. Discorreremos sobre os multiletramentos e a importância de incluí-los em nossa prática pedagógica e em consonância com as propostas da BNCC. Essas discussões são pautadas em Rojo (2012), Soares (2016) entre outros autores. Ainda neste capítulo, refletimos sobre o letramento literário, o papel que a literatura exerce no ser humano, delineadas em autores como Cândido (1972), Solé (1998), Colomer (2007), Cosson (2010) e Oliveira (2010).

No que tange à literatura indígena e à formação do leitor multicultural, buscamos através de autores como Lima (2012), Graúna (2013), Thiél (2013) e Silva e Costa (2018) apresentar a relevância da literatura nativa para formação de alunos capazes de discutir com propriedade sobre a diversidade cultural existente em nosso país, ademais citamos a obrigatoriedade da lei nº. 11,645/02008 e a

transversalização de conteúdo, condição da temática indígena transitar pelas disciplinas do currículo escolar para que além de apresentada, a literatura indígena promova a leitura das diferenças, contribuindo para que nossos estudantes exerçam a alteridade, o respeito e a valorização do outro.

O segundo capítulo, intitulado **A composição multimodal presente nos textos indígenas**, discorre brevemente sobre a grafia indígena, e seu papel comunicativo e significativo; a importância de desenvolver letramentos adequados para compreender textos expressos por múltiplas linguagens, levando em consideração as textualidades indígenas que muitas vezes são apresentadas por escritas, imagens, movimentos e áudio.

O capítulo, com o título **Rompendo estereótipos e valorizando a literatura indígena**, apresenta o percurso percorrido para a realização da intervenção, norteado à luz da obra **Estratégias de Leitura** de Isabel Solé (1998). Neste capítulo, apresentamos os objetivos e observações, cada passo dado durante a realização da intervenção pedagógica, os mecanismos metodológicos utilizados na dissertação: o questionário investigativo, a investigação, procedimentos e fases do trabalho, as observações, a intervenção didática propriamente dita e o material produzido pelos estudantes durante a pesquisa-ação que resultou nos seguintes produtos finais: uma página no *Facebook*, e diários de leitura seguindo a proposta de Rouxel (2013).

Por fim, nas **Considerações finais: “Todo dia é dia de índio”**, parodiando com a música **Todo dia era dia de índio** de Jorge Bem Jor, trazemos a análise dos dados e as discussões dos resultados, a avaliação do trabalho e sua contribuição para o letramento literário dos estudantes das séries finais do ensino fundamental Estadual Dr. Anísio José Moreria.

1. A LITERATURA INDÍGENA E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL

1.1.1 O multiletramento

A aprendizagem da língua escrita, desde sua fase inicial, deve partir de elementos significativos, permitindo ultrapassar a concepção de decodificação, aquisição de um sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica; desenvolver a escrita é ir além da compreensão, é apropriar-se dela para projetar ideias e manifestar seus sentimentos e emoções. Frente a isso se destacam os estudos sobre letramento, que propõem compreender as relações entre os fenômenos da linguagem, a escola e a sociedade. Definido por Magda Soares (2016 p. 72) da seguinte forma: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Desta forma, a leitura e a escrita devem estar voltadas à atribuição de sentidos para a sua real função que, segundo Kirsch e Jungeblut (Apud SOARES, 1990, p. 1-8) é atender às exigências sociais. Assim, devemos levar em consideração que a sociedade contemporânea vem passando por diversas mudanças nas duas últimas décadas e essas mudanças se refletem diretamente no ambiente escolar, exigindo novos letramentos, pois a escola é considerada como a principal agência de letramento, e a partir disso, é fundamental a inserção dos alunos em práticas de letramento que possibilitam colocá-los frente a várias práticas sociais.

Incluir a pedagogia de letramentos na prática escolar é apresentar aos alunos todas as possibilidades de aprendizagem e colocá-los como protagonistas de ações que vão além do saber ler e escrever, que contemplam as exigências do mundo moderno, para a construção de sua identidade, para o seu empoderamento e sensibilização. Ademais, a pedagogia de multiletramentos possibilita incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes em salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p 12).

A proposta de desenvolver uma pedagogia de multiletramentos está fortemente marcada na base epistemológica da “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Embora nem todos os estudiosos da educação

estejam de acordo com as propostas da BNCC, não podemos negar que há a preocupação em atender a multiplicidade cultural e semiótica, tão presentes na contemporaneidade,

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 68).

A preocupação em atender a multiplicidade cultural e semiótica tem provocado nos professores mudanças de postura, pois esses se veem diante de novas formas de pensar o ensino, pensá-lo de modo significativo e com a participação mais efetiva e crítica dos educandos nas práticas contemporâneas de linguagem.

No que tange aos multiletramentos é importante destacar o letramento digital, uma vez que é notório para a maioria dos educadores que não basta dominar conjuntos, regras e habilidades, precisamos utilizá-las em nossas práticas sociais, isso vale para o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), espera-se que as TICs sejam dominadas socialmente, tendo em vista o surgimento dos conhecidos “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio historicamente e utilizados nas diversas esferas da atividade social. Diante disso, é preciso tomar conhecimento desses gêneros e fazer uso das tecnologias de forma significativa, uma vez que o acesso à *internet* se popularizou nos últimos tempos.

Diante dessa necessidade, precisamos compreender um pouco mais sobre o que é o letramento digital na visão de alguns estudiosos. Assim definido por Buzato:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto

naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (2006, p. 16).

Atualmente há presença de computadores em quase todas as áreas do nosso cotidiano, como nas atividades mais corriqueiras. Mediante isso, o letramento digital se torna fundamental principalmente quando nos referimos ao âmbito escolar, mais sentido e necessário o faz, uma vez que diante do surgimento de novos gêneros, cresce a necessidade de compreendê-los, reconhecê-los e apresentá-los no espaço escolar, pois essas novas tecnologias requerem novas formas de ler e de produzir textos e, conseqüentemente novas formas de pensar.

Sobre a importância de trabalhar com as TICs na escola, Brito defende:

Pensamos na importância de um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e efetivamente elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das tecnologias da informação e da comunicação -TIC - no processo educacional, buscando integrá-las à ação pedagógica na comunidade intra e extraescolar e explicitá-las claramente nas propostas educativas da escola. (2006, p.279)

É nesse novo contexto que o ensino de língua também está inserido, e cabe à escola acompanhar as necessidades tecnológicas trazidas para dentro dela, já que é em seu interior que se amplia o repertório de gêneros discursivos dos sujeitos, favorecendo as múltiplas práticas sociais e afetivas de leitura e escrita.

Assim, devemos levar em consideração que as TICs assumem grande importância, principalmente para facilitar a compreensão e a comunicação frente à demanda tecnológica, e a capacidade de interação, de desenvolvimento da criatividade e das inúmeras possibilidades, maneiras e formas de transformar um texto, de dar vida às ideias e conseqüentemente atingir mais leitores.

O letramento digital se torna ferramenta indispensável na educação, e a importância de sua aplicabilidade em sala de aula parte, como já mencionado anteriormente, das exigências do mundo contemporâneo e das orientações curriculares que, ao serem atualizadas, ressaltam tamanha necessidade de envolvimento com as TICs. É também mais uma das preocupações apresentadas na BNCC, que traz a necessidade de inserir no currículo o letramento digital, tendo em vista a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *Podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p.66).

Assim, sua aplicabilidade se torna relevante para que nossos alunos se sintam inseridos em práticas que valorizem o uso da tecnologia, já que ela está presente nas atividades diárias de quase todos eles, e conseqüentemente, diminuir a distância daqueles que porventura ainda se encontram à margem da inclusão digital, dando a oportunidade de, na escola, serem capazes de desenvolver habilidades para que futuramente possam ser usadas de forma significativa onde quer que eles estejam inseridos.

Outrossim, essa é também uma das propostas do programa de Mestrado Profissional em Letras – (ProfLetras) que pressupõe aliar as tecnologias ao fazer pedagógico, uma vez que esse tipo de letramento está fortemente marcado na cultura digital e passa ter valor significativo quando inserido nas práticas escolares. Com base nas propostas do programa ProfLetras e na demanda atual referente a necessidade de ressignificar práticas já existentes é que o presente trabalho buscou inserir práticas de letramento digital como o uso das redes sociais, e recursos multimídias para aproximar as atividades da atual relação dos alunos com a tecnologia, acreditando que práticas educacionais atreladas ao uso de computadores, celulares entre outros recursos tecnológicos, possam contribuir para melhorar os resultados de aprendizagem.

Com efeito, não podemos negar que o mundo mudou, e as mudanças exigem de nós professores novas práticas, pois a postura das crianças diante do mundo moderno não é mais a mesma se comparada com as crianças de algumas décadas atrás. Devemos buscar inseri-las em um ambiente escolar que valorize

as novas linguagens, que tragam para as aulas de língua portuguesa a tecnologia e os textos como instrumentos de ensino, contemplando sobretudo os textos literários que possibilitam o despertar da sensibilidade para o estético e o conhecimento.

1.1.2 A literatura na escola

Por muito tempo a literatura foi usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas, a literatura em sala de aula era a matéria com a qual se constituíam elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade. Porém, ao longo do tempo as salas de aula sofreram mudanças e a literatura ganhou nova forma de uso, distanciada da prática da leitura efetiva de suas obras, o que para alguns estudiosos como Cosson (2010, p.57), resultou em um progressivo encurtamento da presença da literatura na escola.

A redução do espaço destinado à literatura na escola, segundo Colomer (2007, p. 104) deve-se em função da leitura “funcional”, do ensino da língua e das demais matérias do currículo. De fato, esse tipo de leitura tem tomado o lugar dos textos literários, o que contribui para que os benefícios da literatura não se aproximem de nossos alunos e acabam por colocá-los cada vez mais distantes de práticas de leitura e assim, levantando inúmeras preocupações sobre os motivos pelos quais os alunos não apreciam o ato de ler.

Tamanhas mudanças fizeram repensar no papel que a literatura exerce no ensino da língua e o dever da escola em inseri-la e trabalhá-la de forma adequada, tornando o ensino de literatura uma prática significativa.

A professora e escritora Ana Arlinda Oliveira, em seu livro **O professor como mediador das leituras literárias**, discorre sobre a importância da literatura na formação de personalidade das crianças, e a força que ela exerce sobre a nossa própria sociedade:

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (2010 p.41).

Assim sendo, a literatura tem muito a contribuir na formação de nossos alunos. Sobretudo se considerarmos o poder humanizador que ela agrega, concebido por Candido (1972) que a apresenta como uma força humanizadora, que exprime o ser humano e atua em sua formação. E ainda acrescenta que 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”.

Ainda, para Candido (1972), negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade, uma vez que a literatura nos coloca frente a situações as quais vivemos, traduzindo realidades e abrindo portas para que se crie consciência de tudo que nos cerca. A omissão ou a desvalorização da literatura nas escolas é, de fato, amputar em nós e em nossos alunos a possibilidade de ler (o) mundo de forma crítica e, conseqüentemente, de perceber e lutar por tudo que nos é de direito e, principalmente, por um mundo melhor.

Sobre o ensino da literatura e da leitura na escola, vale destacar a importância do professor durante o processo, respeitando seu apego pela literatura e pela leitura, o entusiasmo pelo qual ele apresenta o ensino, e todas as riquezas presentes na leitura de textos literários. Assim como a participação da família é importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita, o professor também atua como agente fundamental e responsável pela formação de leitores que além de apreciar os textos literários, são capazes de reconhecer o quanto a literatura contribui para sua formação humana e social, para isso se faz importante assumir a postura de mediador das leituras literárias, segundo a reflexão de Ana Arlinda de Oliveira:

Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo (2010, p.51).

Dessa forma, despertar o interesse pela leitura, além de mediar e ser entusiasta e leitor, é imprescindível que o professor como grande responsável pela formação de leitores busque formação/qualificação e estratégias para o desenvolvimento de habilidades leitoras nos alunos, bem como recursos que sejam significativos durante todo o processo de ensino, Oliveira ainda considera que,

O professor é agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance, para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos culturais. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos (2010, p.51).

Assim, devemos repensar o ensino de literatura na perspectiva de trabalhos com textos literários, pois é uma forma de possibilitar aos educandos o desenvolvimento cognitivo, sensitivo e social, além de ampliar sua visão artística e autônoma perante a sociedade. Afinal, como afirma Solé, (1998, p. 32), “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

1.1.3 O letramento literário e a relevância da literatura indígena para a formação do leitor multicultural

Muito se discute sobre o poder transformador da literatura na vida das pessoas, por isso não devemos negligenciar os trabalhos realizados a partir de textos literários, essa já era uma preocupação dos Parâmetros Curriculares que recomendam o ensino da literatura,

Desenvolver experiências com arte literária de tal modo que o estudante possa sentir prazer no contato com a sua linguagem, familiarizar-se com seus recursos expressivos para apreciar, analisar e produzir textos literários; bem como desenvolver experiências com arte literária em particular, e com outras formas de arte, relacionando-as entre si, como processo perceptivo, sensível, reflexivo e integrador de conhecimentos culturais (PCN, 2002 p. 57).

Mediante o que é recomendado pelos PCNs e da necessidade de trabalhar a literatura na escola e o que foi discutido nos parágrafos anteriores, é muito importante apresentar textos literários para que os alunos possam desenvolver habilidades, ou seja, para que possam se formar como leitores literários. Ao possibilitar o acesso à literatura nas aulas de língua portuguesa, estamos permitindo aos nossos alunos que se apropriem do que é um direito deles, e que

de acordo com Colomer (2007 p. 9), desenvolvam habilidades para compreender o mundo e desfrutar da vida que a literatura lhes abre.

Considerando todos os aspectos positivos que o trabalho com a literatura promove no âmbito escolar, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, e a necessidade de desenvolver múltiplos letramentos, a proposta de intervenção tenciona proporcionar aos alunos habilidades de leitura, de reconhecimento das diversas expressões culturais presentes em nosso país, e apresentação das composições multimodais, especialmente desafiando-os ao prazer da leitura, da escrita e da valorização das diferenças.

O tratamento de questões sociais e culturais em sala de aula, através de textos literários, pode contribuir de forma significativa para a diminuição da violência e intolerância, uma vez que permite mostrar a toda comunidade escolar as diversas formas de comunicação, de cultura e de reconhecimento do outro como parte integrante da sociedade. Tal ideia é reforçada nas palavras de Thiél que defende os trabalhos por meio de textos indígenas.

Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas (2013, p.1176).

Neste contexto, desenvolver atividades na perspectiva dos multiletramentos voltadas para a multiplicidade cultural, é promover contato direto com produções culturais letradas que muito têm a contribuir com a formação de nossos alunos, formando sua consciência de mundo. Através da leitura de textos indígenas, pode-se definir padrões ou valores inerentes à realidade em que vivemos e, se necessário, desfazer qualquer tipo de preconceito.

Partindo para o viés da multiplicidade cultural, trabalhar textos de literatura indígena, compreende aproximar os educandos da realidade cultural do nosso país e possibilitá-los, concomitantemente ao letramento literário, de apropriarem-se de conhecimentos acerca das diversas culturas existentes, ampliando seu repertório e o trato com o diferente. A pesquisadora da literatura indígena, Amanda Lima em sua tese intitulada **O livro indígena e suas múltiplas grafias**, afirma que:

O livro indígena tem tido esta importante função de possibilitar um diálogo entre os povos indígenas e não indígenas, levando a palavra para além de onde ela foi proferida. Através do livro, os povos indígenas têm conseguido mostrar sua realidade, cultura e tradição. Dessa forma, têm conseguido, cada vez mais, respeito e autonomia frente à sociedade nacional (2012, p.50).

Promover o acesso à literatura e proporcionar o letramento literário sob a perspectiva de textos indígenas, além de possibilitar o reconhecimento do outro, é também um caminho para combater o preconceito literário e cultural como aponta Thiél:

[...] é importante que os leitores jovens aprendam a perceber como cada cultura conta suas histórias e sua relação com o mundo e com o outro, até mesmo para que as propagações culturais possam ser revistas e questionadas, para que visões pré-concebidas e estereotipadas do outro sejam desfeitas (2013, p 1186).

Do mesmo modo, não podemos perder a oportunidade de apresentar a cultura indígena, considerando todo aporte cultural e linguístico dos quais fazem parte do nosso dia a dia, e consequentemente promover reflexões sobre a presença dos índios na história.

Dar vozes à cultura indígena, hoje, é um grande desafio para os professores, posto que há uma presença marcante das visões estereotipadas em relação aos indígenas e tais visões se estendem para dentro das escolas, onde muitas vezes se disseminam conceitos pré-concebidos e impedem assim o reconhecimento da literatura indígena, que sempre existiu, mas que muitas vezes foi silenciada, não mencionada, quando não, posta à margem por não fazer parte do cânone tradicional.

Os textos literários contemporâneos de autoria indígena mostram e trazem consigo a forte marca existencial, como nas palavras de Graúna (2013): “Os escritores indígenas no Brasil vêm, por muito tempo, expondo sua visão de um vasto mundo que, em geral, todos desconhecemos”, e que meio ao não reconhecimento e silenciamento, esses não se calam e trazem consigo a força transformadora presente na literatura, como uma forma de defesa contra o preconceito literário.

Contudo, prezar a riqueza de letramentos presentes nos textos indígenas, é permitir o desenvolvimento de habilidades significativas e, com efeito diminuir todas as visões estereotipadas, pois segundo Thiél (2012) “a leitura de obras

indígenas problematiza conceitos e desconstrói estereótipos”, além de ampliar o conhecimento, bem como a valorização da cultura indígena.

É sob essa perspectiva que a pesquisa-ação buscou apresentar aos alunos e à comunidade escolar atividades que contribuíssem para minimizar, quando não combater o preconceito e fortalecer o reconhecimento da arte, cultura e diversidade do outro. Vale salientar que o lócus da pesquisa não atende alunos indígenas, encontram-se crianças, adolescentes, corpo docente e profissionais da educação que, em parte, reconhecem-se como descendentes de índios, entre muitos que negam suas origens pela forte visão estereotipada acerca dos indígenas. O desenvolvimento das atividades por parte dos não índios é uma forma de fazer com que muitos reconheçam suas origens, além de promover conhecimento da cultura indígena. Sobre apresentar a literatura indígena aos não índios, Thiel (2013) defende que

A literatura indígena merece ser apresentada ao público não índio e às crianças, como forma de conhecimento e inclusão do outro, como prática de multiletramento (letramento cultural, literário, informacional e crítico) e de leitura de multimodalidades textuais (p. 1176).

É fundamental reconhecermos o papel que a literatura exerce nas nossas vidas e na vida de nossos alunos, e de forma alguma permitir que literatura como a indígena seja negada e silenciada por nós professores de língua portuguesa, tendo em vista que a inclusão da temática indígena contribui para o letramento literário, para a formação do leitor multicultural, ainda considerando que é no espaço escolar que mais percebemos as manifestações plurais de culturas e identidades sociais, dessa forma podemos exercer a empatia, combater o preconceito e ampliar os horizontes, e ensinar nossos alunos a viver com a diferença, valorizando-a e respeitando-a.

Vale ressaltar a instituição da Lei nº. 11.645/2008 que teve como intenção tornar mais acessível o contato com a temática indígena; resultado de muitas lutas dos movimentos sociais que apoiaram e apoiam as causas desses povos marginalizados.

1.1.4 A lei n.º 11.645/2008 e a transversalização de conteúdos

Mais de uma década se passou desde que foi sancionada pela Presidência da República a Lei de nº11.645/2008 e tornou obrigatória a inclusão de conteúdos de história e culturas das populações indígenas e afro-brasileiras e africanas para alunos do Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e particulares do país. Entretanto, o que vemos ainda é uma forma muito tímida de inserção desses universos culturais nas escolas, sobretudo a temática indígena. Muito se atribui ao fato de a temática não ser abordada nos cursos superiores de licenciatura e a dificuldade de encontrar obras de literatura indígena brasileira e, além disso, a preocupação de reproduzir imagens estereotipadas e preconceituosas, imagens essas infelizmente cristalizadas em muitos dos profissionais da educação. Outro aspecto que é interessante pontuar é que a apresentação desses conteúdos, muitas vezes, recai sobre a responsabilidade exclusivamente do professor de história no que lhe concerne, restringe-se ao ensino apenas da formação cultural do país e a literatura indígena fica esquecida e silenciada.

Diante do exposto, ainda quando apresentada a temática indígena, conforme é percebido em algumas escolas, essa só é trabalhada no mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”, no dia 19. Segundo Geovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F.M. da Costa no livro **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica** quando se referem às atividades sobre a temática indígena na data 19 de abril, esses relatam que professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças e jovens. E ainda acrescentam que atividades desse tipo contribuem para [...] que continuem a ver os índios como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares, falam línguas estranhas e estão distantes do “grau e civilização” dos não índios (2018, p.68).

É nesse contexto que nossos alunos se encontram, distantes das realidades que de fato marcam sua cultura, muitas vezes silenciadas e postas à margem por simplesmente representar uma minoria e pela presente discriminação e intolerância arraigadas na sociedade atual. A aplicação da Lei não é a única forma de pôr fim ao desconhecimento, Silva e Costa (2018) defendem que esse instrumento legal, possibilita, sem dúvida, um reconhecimento de uma sociedade historicamente pluricultural, um passo importante para construção da cidadania.

Os autores ainda acrescentam na apresentação do livro que,

Cabe destacar que *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica* não pretende ser a última palavra sobre o assunto em questão, pois visa a contribuir para que a temática indígena saia dos círculos acadêmicos especializados e ganhe força e espaço dentro e fora das salas de aulas das escolas do país. Assim, acreditamos estar não apenas cumprindo a lei, mas garantindo uma formação cidadã mais completa e rica aos professores dos anos finais do ensino Fundamental que educam crianças e jovens do Brasil (2018, p.10).

De fato, a lei contribui para que seja abordada a temática indígena nas escolas, e pautados pelos temas transversais², devemos compreender que a temática indígena bem como a africana devem transitar, ou seja, transversalizar os conteúdos abordados nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar conforme sugerem os PCNs, pois indubitavelmente a temática indígena está associada às disciplinas escolares uma vez que faz parte de um processo histórico diretamente relacionado com o que vivemos hoje.

Sobre a transversalização de conteúdos, Silva e Costa (2018, p. 90) apontam para a busca de compreendermos as contribuições das populações indígenas ao longo do tempo, “educando os não índios a enxergarem, sentirem e respeitarem as histórias e as culturas como um patrimônio a ser conhecido, reconhecido, compreendido, preservado e valorizado.” Ademais acrescentam que,

[...] é interessante ir além da mera exposição ou menção da participação de indígenas em episódios isolados da história do país, por exemplo. Uma boa ideia, a partir do que sugere o próprio texto da lei, é buscar a compreensão das contribuições das diferentes populações indígenas ao longo do tempo “nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Com isso, escapa-se da folclorização dos assuntos relacionados à temática indígena, incluindo aspectos diversos, históricos e culturais, que caracterizam/caracterizaram a formação da população brasileira (2018, p. 91).

Diante do exposto, devemos assumir a responsabilidade de apresentar a temática indígena e não negar a sua função social e humanística, e assim, atravessar todas as disciplinas como preconiza os PCNs, que por meio do que se chama de transversalidade, integra às áreas convencionais temas que tratem de questões sociais que, inquestionavelmente, estão presentes em todas as áreas do

² Parâmetros Curriculares, Temas transversais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso: 05/04/2018

conhecimento, para assim relacioná-las às questões da atualidade. Além do mais, os PCNs apresentam como objetivo dos temas transversais o seguinte discurso:

Ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade, os objetivos do ensino fundamental apontam a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida (1997, p.39).

As barreiras do desconhecimento necessitam ser rompidas, principalmente, quando nos referimos ao trânsito da temática indígena entre as disciplinas escolares, uma vez que, sendo a escola um espaço social, esta deve estar comprometida com o aprendizado, com o acesso aos saberes, e promotora de rompimento do preconceito e desconhecimento e deve permitir que a temática indígena “atravesse” e seja apresentada e apreciada pelos alunos, diferentemente da realidade da qual muitas escolas estão inseridas, silenciando e negando não só a literatura, mas a história e contribuição dos indígenas na formação cultural do nosso país. Contudo, precisamos ser facilitadores do acesso a temas que, de modo contextualizado, integram saberes e pensam na educação na totalidade, sobretudo como um meio de transformação social, e podemos começar inserindo e desenvolvendo atividades através da literatura indígena, promovendo o conhecimento, reconhecimento e a valorização de identidades sufocadas há mais de 500 anos.

Certos de que todos os estudantes devem tomar conhecimento da história e cultura indígena, nós professores de língua portuguesa podemos contribuir de forma significativa para tentar romper todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito e intolerância, pois devemos acreditar no papel transformador da educação como almeja Silva e Costa:

Nesse sentido, espera-se que a Educação Básica – um dos lugares privilegiados para a formação da consciência cidadã – cumpra seu papel de instituição problematizadora e, como diria Paulo Freire, libertadora. Sem esse compromisso da escola, das políticas públicas sociais e da imprensa, a representação étnica dos indígenas continuará a ser estereotipada e marcada por inúmeros preconceitos e atitudes discriminatórias. Em outras palavras, os indígenas e suas culturas ficarão restritos aos limites dos museus e dos círculos acadêmicos especializados (2018, p.21).

Como educadores e tendo em vista o compromisso que temos com a construção da cidadania, devemos nos preocupar com o que nossos alunos leem, apresentar a eles a literatura e sermos mediadores no processo de desenvolvimento de seu letramento literário, para assim, buscarmos formar leitores competentes, críticos e autônomos. Para Thiél (2012), a literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que nele habitam e diz sua história, suas relações, encontros, conflitos, buscas e questionamentos. Dessa forma, segundo a autora, a literatura é construída por visões de mundo e, que se restringirmos as nossas leituras e as leituras de nossos alunos, estamos limitando nosso ensino, nossa aprendizagem e as várias maneiras de ver o mundo, inclusive toda a diversidade existente nele.

2 A COMPOSIÇÃO MULTIMODAL PRESENTES NOS TEXTOS INDÍGENAS

2.1.1 A grafia indígena como papel comunicativo e significativo

A intensa adesão ao visual nos encaminha para novos formatos textuais, uma mescla de escrita com imagens, uma relação quase que indissociável, assumindo assim a condição de textos multimodais e trazendo-nos novas formas e maneiras de ler.

Por muito tempo o conceito de texto esteve ligado à linguagem verbal, ou seja, era apresentado com base na linguagem escrita, seu foco era a palavra. Quando nos referimos à literatura indígena o conceito ligado à linguagem verbal se restringe à oralidade devido à tradição oral muito presente na cultura indígena. Hoje, as histórias que eram apenas contadas pelos indígenas estão presentes na versão escritural, com isso, além de palavras escritas, as textualidades indígenas apresentam outros elementos para compor o texto, tais como elementos visuais/grafismo, que vão além de meras ilustrações.

Para falar sobre textos com composição multimodal, nos pautamos em Coscarelli (2006), que nos faz repensar a palavra texto e nos leva refletir sobre como lemos e como temos que ler textos, nos permitindo ler os recursos semióticos utilizados para a representação de sentidos.

Com os novos textos, é preciso repensar o sentido da palavra texto, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias tradicionais da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele (p.66).

A maioria dos textos indígenas são acompanhados por grafias, podemos dizer que mesmo sem conhecer parte da cultura e das histórias indígenas, muitas pessoas reconhecem seus traços, suas gravuras, que são apresentados junto à figura do indígena e conferem suas tradições, suas crenças e suas artes. A presença da grafia indígena registrada nos livros nos permite conhecer e compreender a importância desta para a comunicação.

Lima (2012), defende que através de registros, histórias e documentos, os povos indígenas estão lutando pela sua autonomia e respeito na sociedade atual.

A luta pela voz, pelo reconhecimento, tem se intensificado nos últimos tempos e o livro indígena tem sido a porta de acesso, a apresentação e preservação da cultura desses povos que não cessam a busca pelo respeito, direito e reconhecimento. E com isso não deixam de mostrar que muito além da tradição oral, eles também sabem registrar suas histórias e sua cultura, por isso muitos livros de literatura indígena além da escrita, compartilham um trabalho gráfico textual, registrando toda a riqueza da cultura existente entre eles. Como afirma Lima ao referir-se aos traços e às composições multimodais presentes nos livros de autoria indígenas:

Através do lápis e do papel, os indígenas estão criando traços, cores e formas para representar as histórias e as cerimônias que fazem parte de sua vida, além de também trazer grafias e outras inscrições que sempre figuram em seus artesanatos e corpos para dentro do suporte do papel. Esses desenhos e outras grafias tradicionais que preenchem e se colocam na maioria dos livros produzidos pelos índios têm uma importância ímpar e realizam e cumprem um papel comunicativo e significativo. Por cumprirem esse papel, são linguagens relevantes nos livros indígenas (2012, p. 95).

É notória em alguns livros a presença da linguagem não verbal complementando a linguagem verbal. Lima (2012, p. 98) destaca que “os desenhos e os grafismos presentes nos livros indígenas têm uma força que vai além de ilustrar ou complementar o texto verbal, eles são por si só textos”.

Assim, compreendemos que as diferentes formas de apresentação de um texto também estão presentes na literatura indígena, como citado anteriormente, fruto de suas tradições culturais e como parte integrante de representação de sentido, pois o texto indígena também pode ser multimodal, quando apresentam recursos gráficos e outras formas de comunicação que não seja a escrita.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, depreendemos que se faz necessário o desenvolvimento de letramentos adequados para a compreensão dos textos indígenas, devido suas textualidades. Para tanto, Thiél sugere o estudo das produções indígenas com base em textura, texto e contexto, o que significa valorizar sua modalidade discursiva e os contextos de sua produção e recepção.

A *textura* da obra indígena pode estar vinculada aos elementos linguísticos utilizados para construí-la, ao(s) idioma(s) e às estruturas originadas na tradição oral. A textura pode vir a incluir não só palavras, mas desenhos e cores, baseados em valores e tradições culturais. Imagens suscitam leituras e interpretação nos textos da literatura

ocidental também, mas nas textualidades indígenas comportam significados ligados a essas culturas. Embora imagens sejam consideradas muitas vezes complementos à escrita, pode ser a escrita alfabética também complemento do elemento pictórico.

O *contexto* envolve a localização sociopolítico-cultural do narrador/autor e do ouvinte/leitor. Inclui as cosmovisões tradicionais e ocidentais em sua interação, os contextos de produção e de recepção da textualidade indígena.

Quanto ao *texto*, refere-se à narrativa, à história contada. Esta é compreendida em sua totalidade pela leitura dos elementos que constituem sua textura e contexto. É o conjunto desses elementos que faz a obra e leva à construção de seus significados (2012, p.42).

Com base nos pressupostos supracitados, torna-se imprescindível que professores e alunos, bem como os leitores de literatura indígena, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas de acordo com sua contextualização e cultura e possam ser compreendidas para que se estabeleça sentido à leitura.

3 ROMPENDO ESTEREÓTIPOS E VALORIZANDO A LITERATURA INDÍGENA

“Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”

Rildo Cosson

3.1.1 O papel social e transformador da literatura

Durante o projeto de intervenção, os procedimentos utilizados na construção das sequências de atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação de leitores autônomos, instrumentalizados para o efetivo exercício da cidadania e para o papel social e transformador da literatura e a contribuição para sua formação pessoal e intelectual. À vista disso, nos pautamos nos pressupostos de Solé (1998) para fundamentar e nortear as atividades de leitura realizadas com os colaboradores do projeto a partir das propostas de estratégias de leitura sugeridas pela autora em seu livro intitulado **Estratégias de leitura** (1998). As atividades que compuseram este estudo foram realizadas entre os meses de maio, junho e julho, com quatro aulas semanais, num total de onze encontros, além da circulação do conhecimento que ocorreu no final do segundo semestre.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância do desenvolvimento de um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Partimos do desejo de divulgar a literatura, de valorizar os povos e a cultura nacional, de apresentar arte e sobretudo o imaginário indígena através de leitura de histórias de autores como Daniel Munduruku e Renê de Kithãulu, autores indígenas que buscam por meio da literatura revelar a dimensão do existir, a preservação da cultura, a promoção da diversidade e reafirmarem suas identidades negadas por muito tempo.

Desenvolver atividades, a partir da leitura de textos de temáticas indígenas, contribui para alcançarmos o objetivo de formar cidadãos críticos, autônomos e reconhecedores da presença dos povos indígenas na nossa formação cultural,

como apresenta Thiél (2003), ao referir-se a trabalhos realizados com textos de temática indígena.

Pelo contato com as textualidades indígenas, estereótipos podem ser debatidos e desfeitos, visões de mundo restritas têm a chance de ser ampliadas, o multiculturalismo pode alcançar expressão e competências leitoras que envolvem a compreensão de textos multimodais podem ser desenvolvidas (2003, p.1186).

Outrossim, conforme Graúna (2004), a leitura das diferenças possibilita compreender uma literatura que expande o seu grito, dos mais excluídos, e tece a esperança de poder refletir os problemas dos povos indígenas e seus descendentes. Ademais, procura-se abordar a multimodalidade, uma vez que os textos indígenas combinam vários modos de linguagem (visual, textual, auditivo, sinestésico, etc.), dando ênfase na importância de se ensinar a ler e interpretar textos expressos por estas múltiplas linguagens.

Para o desenvolvimento das atividades a partir da literatura indígena, selecionamos textos que atendessem nossa proposta, para que muito além da leitura, os textos apresentados pudessem fazer sentido para os leitores e apresentassem mais do que mitos e rituais indígenas, que apresentassem também a identidade de um povo que a muito tempo merece ser reconhecida. Para isso priorizamos textos de autoria indígena, conferindo suas marcas identitárias e aproximando o leitor da cultura, vista por Eliane Potiguara (2017), como um papel de resgate, preservação cultural, memória e fortalecimento das cosmovisões étnicas.

Como texto motivador, que sugere a antecipação do tema, foi apresentado a crônica, **É índio ou não é índio?** de Daniel Mundurukun, texto que traz a discussão sobre como o indígena é visto na sociedade, quando esse está inserido no espaço urbano, além de propor a quebra do paradigma do “verdadeiro” índio que costuma ter seu espaço limitado à floresta, de acordo com o senso comum.

Os próximos textos apresentados de forma oral aos alunos foram os mitos **A origem da noite** e **A origem do dia**, ambos de Renê Kithãulu, presentes no livro **Irakisu, o menino criador**. São mitos que levam até o leitor a visão dos Nambikwaras em relação à criação da noite e do dia, fornecendo as bases que sustentam as relações sociais desta comunidade indígena.

O texto seguinte, **A origem das plantas e da flauta sagrada**, ainda de Renê Kithãulu, proporciona através da leitura compreender um pouco mais como há entre os povos indígenas uma preocupação e cuidado com o povo e o como alguns objetos possuem valor significativo na esfera cosmológica, como a flauta, por exemplo, presente em diversos mitos de diferentes grupos indígenas.

Outro mito apresentado nas atividades foi **A origem do povo**, também de Renê Kithãulu, que conta como surgiu os povos Nambikwaras, mito esse que reflete a forte ligação com a natureza, atribuindo a uma espécie de ave a origem do povo.

Partindo do mito para o ritual, outro texto estudado foi o **Ritual da menina-moça**, ainda do livro **Irakisu, o menino criador**, que conta como é realizado o ritual de passagem da infância à vida adulta, e confere o processo de socialização, o que contribui significativamente para compreender e diferenciar a forma como culturas diferentes tratam o mesmo assunto.

Saindo do texto escrito, apresentamos dois mitos em curta-metragem, **Caminhos dos gigantes**, que em sua sinopse explica tratar-se de um filme poético que busca pela razão e propósito contar a história de Oquirá, uma menina indígena de seis anos, que enfrenta o ciclo da vida e o conceito de destino. O filme explora as forças da natureza e a conexão com a terra e os seus elementos. E o curta, **Os índios Bororos**, que conta como nasceram as estrelas, encontrado na série **Nossos Índios Nossas Histórias**, pelo site <http://vimeo.com/15688504>, contando de forma bem animada mitos de diferentes tribos do Brasil.

Com os textos selecionados, buscamos nas concepções de Solé (1998), que afirma que para que se torne possível formar um leitor ativo, é necessário que se crie um objetivo para leitura. Ou seja, ler para desenvolver algo, e para alcançar uma finalidade. Diante dessa proposição, esta proposta de intervenção, teve como objetivo desenvolver o letramento literário, fazendo uso de estratégias de leitura para formar leitores autônomos, multiculturais e também conscientizá-los da importância do respeito pela diversidade, através da leitura das diferenças, representadas pela literatura indígena.

Seguindo os passos apresentados por Solé (1998), adotamos as estratégias de compreensão leitora para antes, durante e depois da leitura.

No que se refere ao antes da leitura, a autora propõe a antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo,

exame de imagens, de saliências gráficas, entre outros; o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, as expectativas em função do suporte, em função da formatação do gênero, e em função do autor ou instituição responsável pela publicação, além de incentivar a exposição do que já sabem sobre o tema.

As atividades realizadas antes da leitura exigem dos alunos o levantamento de hipóteses, de previsões, e colaboram para facilitar e tornar produtivo o ensino e a aprendizagem. Segundo Solé (1998, p. 108), “formular hipótese, fazer previsões, exige correr risco, pois, por definição, não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou”. Para a autora esta atividade é muito importante, uma vez que os alunos se arriscam a formular abertamente suas previsões, a autora também nos chama a atenção para que ninguém seja sancionado por ter se aventurado, caso as previsões não se realizem pois, tal atitude pode impedir que em outros momentos haja a participação dos estudantes.

Este processo tem como função prender a atenção dos estudantes ao texto, além disso, a forma como o professor interage com os alunos durante as atividades contribui para dar significância à leitura. Outro aspecto que deve ser considerado referente às atividades do antes da leitura, é o fato de fazer com que os alunos se sintam protagonistas da atividade de leitura. Como afirma Solé (1998, p.109), “as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu - o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta”. A autora ainda afirma que dessa forma os alunos aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões.

Solé (1998) defende que tudo que pode ser feito antes da leitura tem a finalidade de:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possam enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura. Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamento (1998, p. 114).

Para as atividades durante a leitura, a autora sugere a confirmação, rejeição ou retificação das antecipações, ou expectativas criadas antes da leitura, a localização ou construção do tema, ou da ideia principal, os esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário, formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores, formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, identificação de palavras-chave, busca de informações complementares, construção do sentido global do texto, identificação das pistas que mostram a posição do autor, relação de novas informações ao conhecimento prévio e identificação de referências a outros textos.

Para Solé (1998, p.117), “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva”. Desse modo, construir interpretações e identificar a necessidade da leitura é fundamental para que a compreensão do texto seja atingida de forma significativa, para tanto, as estratégias durante a leitura assumem importante função para que de fato os alunos possam compreender o que estão lendo bem como aplicar em qualquer tipo de leitura as estratégias capazes de contribuir para compreensão leitora e assim se tornarem leitores autônomos.

Sobre as propostas de atividades para depois da leitura, a autora sugere a construção da síntese semântica do texto, utilização do registro escrito para melhor compreensão, troca de impressões a respeito do texto lido, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e/ou avaliação crítica do texto.

Enfim, devemos compreender que em se tratando de estratégias de compreensão leitora não há uma forma rígida a ser seguida, para isso Solé (1998) nos alerta em relação aos limites que estabelecemos às estratégias utilizadas durante o incentivo à leitura.

De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor (1998, p.134).

Diante do exposto, dando importância aos objetivos que pretendemos alcançar durante as atividades, buscamos por meio de estratégias pensadas e

organizadas promover e valorizar a leitura, sobretudo a leitura literária visando desenvolver atividades que sejam significativas para a formação de leitores.

Aspirando interpretar e buscar maior aproximação com o que sentem os sujeitos humanos, e pautados em nossas limitações, bem como na dificuldade de abranger todo o conhecimento capaz de apresentá-lo com exatidão, é que nos dirigimos aos alunos da Escola Estadual Dr. Anísio José Moreira, mais especificamente aos alunos do 8º ano do ensino fundamental, adotando a pesquisa qualitativa. A intenção por desenvolver a pesquisa de cunho qualitativo, parte do propósito de responder às nossas questões de investigação, pois diante a uma pesquisa científica, visamos reunir componentes conscientes e precisos, elaborados junto a sujeitos, acontecimentos e ambientes para a construção do objeto da investigação. Dessa forma, a metodologia aplicada ao projeto foi a da pesquisa-ação que segundo Bortoni-Ricardo (2008) ao problematizar sua prática didático-pedagógica, o professor ao investigar os resultados obtidos, cria a condição de aprimorar sua prática para assim aperfeiçoar o processo que constitui o ensino-aprendizagem.

Por sua marca interpretativa, a pesquisa-ação faz uso da reflexão, fazendo com que o investigado e o investigador estabeleçam um elo que através da realidade apresentada podem construir, compreender e aprofundar o estudo dos fenômenos, assim defendido por Thiollent como:

Um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando problemas coletivos, como também buscando e experimentando soluções em situação real (1996, p. 14).

Seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa na pesquisa-ação, buscou-se através da intervenção pedagógica, por meio de um questionário investigativo identificar qual o contato dos discentes com a literatura, suas concepções sobre os indígenas, suas atitudes, percepções, sentimentos sobre a temática apresentada. Por interpretar o que não pode ser quantificado, a pesquisa qualitativa, que possui caráter humanizador, nos aproxima dos colaboradores deste de modo a compreendermos sua realidade, seus valores e aspirações.

Dessa forma, as informações obtidas servem como ponte unindo o investigado ao investigador, para que seja possível intervir, e organizar ações que contribuam para a produção de conhecimento. A intervenção pedagógica é uma das principais características da pesquisa-ação, e vale-se da transformação de uma realidade, daí a necessidade de interpretar e estudar os sujeitos e os objetivos tencionados, onde se busca resolver o problema detectado, tomando consciência e produzindo ações, como preconiza esta pesquisa que visa romper com a barreira do desconhecimento e o preconceito fortemente identificado na sociedade brasileira quando nos referimos aos povos indígenas.

Portanto, buscamos através da literatura indígena desenvolver práticas de multiletramentos, objetivando formar leitores multiculturais, proficientes, autônomos e críticos, além da leitura da diferença, do esvaziar-se de si e olhar para o outro, para suas lutas e conquistas.

A pesquisa foi composta de oito fases: (a) revisão bibliográfica que corresponde ao percurso percorrido durante todo o processo de pesquisa, como afirma Fonseca (2012, p.32) que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, permitindo ao pesquisador conhecer o que já estudou sobre o assunto. (b) elaboração de questionário investigativo; (c) aplicação do questionário investigativo; (d) elaboração das atividades; (e) realização das atividades; (f) elaboração de questionário avaliativo; (g) nova aplicação de questionário avaliativo e (h) análise dos dados.

O primeiro contato com os estudantes foi para a apresentação do projeto e a aplicação do questionário que tencionou investigar o que os alunos sabiam e pensavam sobre cultura, arte e literatura indígena. Optamos por aplicar o questionário por atender os objetivos da pesquisa e pelas vantagens da aplicação deste instrumento em uma pesquisa. Sendo o questionário definido por Gil (1999, p. 128) “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Dessa forma, compreendemos que nas questões de cunho empírico, o questionário serve para coletar informações da realidade e são fundamentais para o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Ademais, as vantagens da aplicação de questionários segundo Gil, serviram de impulso para a escolha deste instrumento de coletas de dados para a pesquisa.

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (1999, p. 128/129).

Desse modo, as respostas obtidas através da aplicação do questionário investigativo serviram de base para o desenvolvimento do projeto, possibilitaram uma visão mais ampla sobre as ações e a abordagem dos temas que foram trabalhados e, ao mesmo tempo, introduziram os alunos na temática do trabalho a ser desenvolvido.

Diante da escolha do instrumento utilizado para coletar dados sobre os colaboradores da pesquisa, o primeiro passo foi elaborar as questões para serem aplicadas após a apresentação do projeto, ou seja, no primeiro contato com os estudantes.

3.1.2 O ambiente escolar e sua identidade plural

A pesquisa foi realizada com trinta e um alunos do 8º ano “B” do período matutino do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dr. Anísio José Moreira, situada no município de São José do Rio Claro, localizada no centro da cidade.

Com faixa etária entre treze a quatorze anos a turma é composta por dezessete meninas e quatorze meninos, oriundos das localidades próximas à escola e de bairros mais distantes; apresentam perfil socioeconômico estável e acompanhamento escolar/familiar significativo, o que facilitou a participação nas atividades propostas durante a intervenção. Porém, não é essa a realidade total da escola, pois o acompanhamento familiar entre o 1º e 2º ciclos em relação ao 3º ciclo é muito diferente, neste há uma diminuição muito grande da presença da

família durante as atividades escolares, dificultando muitas vezes a resolução de problemas relacionados à aprendizagem e à indisciplina.

Devido a escola ser relativamente pequena, o aluno, em sua maioria, já era familiarizado uns com os outros desde os anos anteriores, pois muitos estudam na unidade escolar desde o 2º ciclo, portanto era notório o grau de intimidade, interação e amizade entre eles, o que facilitou as atividades, sobretudo as realizadas em equipe.

De modo geral, os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade sobre a temática desenvolvida, muitas vezes lamentando o término do trabalho, que foi realizado em vinte e duas aulas, sem contar a circulação do conhecimento.

Quanto à escola que constituiu o lócus desta pesquisa, atualmente é a única escola na zona urbana que atende 7º e 8º anos, e a partir do ano 2020, será a única a ofertar o 3º Ciclo, tendo em vista que a escola desde sua criação no ano de 1987 atendia as séries que hoje correspondem ao 1º e 2º Ciclos de Formação Humana e que no ano 2013 que passou atender o 3º Ciclo, pois devido a um redimensionamento proposto pelos órgãos responsáveis pelas escolas estaduais, a escola Dr. Anísio José Moreira passou a atender apenas o 2º e 3º Ciclos, sendo hoje este último a maior demanda da escola que tem enfrentado alguns desafios para coordenar um número mais elevado de professores, haja vista que o quadro contava em sua maioria com professores pedagogos, que exerciam a unidocência, correspondendo a um número bem menor em relação aos professores de área. Outro desafio frente à equipe gestora e aos profissionais da escola, é o baixo nível de proficiência que os alunos se apresentam na unidade escolar, exigindo dos docentes práticas pedagógicas diferenciadas para atender as necessidades dos educandos.

Mesmo diante de todos os desafios apresentados, a equipe gestora conta com o apoio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), através de projetos como Projeto de formação da/na Escola que tem como objetivo uma tomada de consciência da realidade que cerca a escola, a fim de desenvolver estratégias para o avanço na aprendizagem, que apresenta no Orientativo (2019) do projeto ancorados na prática pedagógica e na intervenção, possíveis estratégias para dar início em ações pedagógicas que possam promover a aprendizagem dos alunos.

Práticas pedagógicas alicerçadas em metodologias coerentes com as necessidades dos estudantes e na **Intervenção pedagógica**, ambas ancoradas num processo constante de atualização profissional que permita ao professor se apropriarem de novas perspectivas. (SEDUC, 2019, p. 5)

Ainda, a escola conta com o suporte da Assessoria pedagógica, que auxilia no que compete uma educação de qualidade e um ambiente com condições favoráveis para o exercício das funções que são cabíveis a cada profissional da educação.

Com princípios fundamentados nos ideais de igualdade, solidariedade, democracia e justiça para o pleno desenvolvimento da cidadania, a escola aspira a um ensino de qualidade e excelência, e preza através de projetos pautados nos quatro pilares da educação “Aprender conviver (proporciona a construção de laços afetivos, fortalecendo a empatia e no respeito pelo outro); Aprender a ser (autorregulação, evidenciando iniciativa, criatividade, perseverança, tolerância e maturidade); Aprender a conhecer (motivação incluindo as estratégias utilizadas pelo educador visando despertar o interesse do educando); Aprender a fazer (o educando através da experiência e da prática vai tornando a aprendizagem mais significativa) (DELLORS, 1998, p. 31).

A escola desde a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007 apresenta resultados acima das metas projetadas, e pretende manter a qualidade de ensino através de incentivo ao docente, no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com metodologias que possam garantir a excelência no trabalho. Para isso, não mede esforços para proporcionar todas as condições, além de outras ações para que os resultados possam ser ainda melhores.

Dentro do que são capazes de ofertar aos alunos em relação à leitura, a escola faz uso do laboratório de informática para armazenar os poucos livros literários que possui, considerando assim que não há um espaço específico destinado à biblioteca na escola, o número reduzido de obras literárias se dá pelo fato de parte do acervo ter sido doado para outras instituições depois do redimensionamento. Hoje a escola conta com títulos que não despertam interesse nos alunos, no que se refere a literatura de temática indígena, foram encontradas apenas três obras, **A mulher que virou Urutau**, de Olívio Jekupé e Maria Kerexu, um exemplar; **Pequenas Guerreiras**, de Yguarê Yamã, dois exemplares e

Viagem ao mundo indígena, de Luís Donizete Benzi Grupioi, um exemplar. Uma triste realidade que contribui para nos manter cada vez mais distantes da valorização, apresentação e divulgação da literatura indígena.

Ao contrário da realidade que cerca a escola em relação ao acervo literário, sobretudo livros de literatura indígena, a escola possui um acervo significativo de títulos destinados aos docentes, estes auxiliam e colaboram para desenvolvimentos de práticas pedagógicas a partir de temática indígena, inclusive serviram de aporte teórico para a realização deste projeto de intervenção, além de alguns títulos sobre literatura que também serviram como amparo teórico para este estudo.

A disponibilidade desses materiais encontrados na escola nos mostra que há subsídios teóricos que podem auxiliar o trabalho do professor com a finalidade de melhorar e buscar novas práticas pedagógicas, e incentiva-nos a compreender necessidade de estarmos em constante contato e em formação contínua através de estudos e pesquisas apresentadas em muitos livros presentes nas estantes da escola.

Enfim, os desafios são muitos, mas o desejo de atender aos princípios da política educacional, bem como favorecer o aprendizado, leva a equipe gestora da escola conceder condições favoráveis para que projetos de intervenção sejam desenvolvidos na unidade escolar; no que se refere ao presente projeto, foi dedicado por parte da equipe gestora da escola toda atenção necessária para a realização das atividades, além de recursos materiais e apoio pedagógico para que a pesquisa fosse consolidada e que os objetivos traçados fossem alcançados.

3.1.3 Representações acerca da temática indígena

Compreendendo por representação uma forma de atribuição de sentidos, e tendo em vista conhecer as representações dos alunos sobre a temática indígena, nosso primeiro contato com a turma foi para a apresentação do projeto e para a entrega do questionário investigativo que nos trouxe informações para que pudessemos identificar o que os alunos sabiam sobre a história, cultura, arte e literatura indígena, bem como qual interesse e contato com literatura e qual o sentimento que lhes era despertado em relação aos povos indígenas.

A recepção por parte dos alunos foi positiva, eles demonstraram interesse e curiosidade pela temática apresentada e pelas atividades a serem executadas, para eles seriam aulas diferentes das que estavam acostumados, o que nos demonstram que novas práticas pedagógicas despertam o interesse e aumenta a participação. Além do mais, buscamos ao máximo respeitar o espaço, as opiniões e os alunos, o que de certa forma contribuiu para que todos se sentissem bem com a proposta e com a intenção do projeto.

Como nosso objetivo era identificar a familiaridade dos alunos frente à literatura, e o que sabiam e pensavam sobre os indígenas, o questionário entregue a eles contou com as seguintes questões:

1. Você gosta de ler? () sim () não. Se a sua resposta foi sim, que tipo de livro você costuma e/ou gosta de ler? Se sua resposta foi não, por qual motivo você não gosta de ler?
2. Você conhece alguma história sobre a cultura indígena? () sim () não
3. O que você sabe e/ou já ouviu falar sobre os índios?
4. Onde foi que você ouviu falar sobre os índios, sobre a história e culturas deles?
5. Já leu algum livro de histórias indígenas? Lembra qual foi?
6. Tem curiosidade de saber ou conhecer como é a vida de um índio?
7. Para você, os índios contribuíram e ainda contribuem para nossa formação e cultura?
8. Você conhece alguma (s) palavra (a) de origem indígena? Se sim, qual ou quais?
9. O que você pensa sobre os índios?
10. Como você imagina que eles vivem hoje?
11. Você acredita que pode ter descendência indígena?
12. Você tem algum parente que tenha origem indígena?
13. Você percebe se tem alguma semelhança física com os indígenas? Se sim, quais?
14. Descreva o indígena considerando seus aspectos físicos, seu jeito, seu comportamento e suas práticas culturais?
15. Você considera que os índios são iguais aos não índios, isto é, os índios têm os mesmos direitos que os não índios? Por quê?

16. Você acha que tem alguma coisa para aprender com a cultura indígena? Se sim, o quê? Se não, por quê?

Vale ressaltar que antes da apresentação do questionário explicamos aos alunos que o termo indígena utilizado nas questões não se refere a um grupo homogêneo, mas sim aos diferentes grupos indígenas presentes em nosso país.

Partindo para a análise das respostas dadas, quando questionados sobre gostar ou não de ler, a maioria respondeu que sim, e entre os tipos de livros que gostavam de ler sobressaiu o gênero romance. E quando questionados sobre conhecerem alguma história sobre a cultura indígena, metade dos interrogados responderam que não, e a outra metade respondeu que sim, e afirmou que tudo o que já ouviram e viram falar sobre os indígenas foi através da escola e pela televisão.

Questionados sobre se já leram algum livro de histórias indígenas e se lembravam qual foi, a grande maioria respondeu que nunca leu nenhum livro de literatura indígenas e os poucos que responderam que sim, disseram não lembrar do livro que leram, além de um aluno que disse ter ouvido histórias sobre índios na disciplina de História.

A pergunta de número sete que questionava sobre terem ou não curiosidade sobre saber, ou conhecer como é a vida de um índio, foi nossa maior surpresa e responsável por motivar ainda mais o trabalho a ser desenvolvido pela turma, porque apenas um(a) aluno(a) respondeu que não tem curiosidade, ao contrário dos demais que responderam que tinham muita curiosidade e foram unânimes quando questionados sobre a contribuição dos indígenas para a nossa formação e cultura, respondendo que sim, que acreditavam na contribuição deles para a formação cultural do país.

Sobre conhecerem algumas palavras de origem indígena, alguns alunos souberam muito pouco, as palavras citadas por eles foram: mandioca, peteca, tapioca, guaraná, oca, tupi-guarani, outros responderam que não conheciam nenhuma palavra de origem indígena. Sobre essa questão, podemos verificar o quanto nossos alunos desconhecem sobre a nossa formação e sobre as influências indígenas em nosso dia a dia, e que de acordo com o projeto muitos puderam tomar conhecimento do quanto as palavras e alimentos indígenas estão presentes em nossas vidas, pois logo no início das atividades os alunos foram

motivados a pesquisarem sobre alimentos e palavras indígenas presentes em nosso dia a dia.

Também perguntamos sobre o que pensam sobre os indígenas e as respostas foram:

“Que eles são pessoas legais”; “Que eles são iguais a todos e que ninguém deveria desfazer deles”; “Que eles são misteriosos”; “Que são pessoas iguais à gente, mas com cultura e hábitos diferentes”; “Sei que alguns aproveitam da lei que tem para protegê-los, alguns são violentos e enganadores, já aconteceu de ir índio pedir comida nas casas de familiares meus e estarem andando de camionete depois.”; “Alguns vivem isolados, outros vivem entre nós”; “Que eles descobriram o Brasil”; “Em condições muito melhores que antigamente”; “Com mais modernidade”; “Em ótimas condições”;

As repostas dos alunos nos confirmaram que, embora alguns apresentassem o desejo de respeito e direitos iguais, ainda há aqueles que não têm conhecimento sobre a verdadeira história e a atual situação dos indígenas, o que comprova que o desconhecimento cristaliza o preconceito, daí a necessidade de apresentar a temática indígena e sobretudo cumprir a Lei 11.645/2008 desenvolvendo atividades que possam trazer conhecimentos e romper com visões preconceituosas.

Quando os alunos foram questionados sobre como eles imaginavam como vivem os indígenas hoje, muitos disseram acreditar que uma parte deles vive em aldeias e outra parte na cidade, que eles evoluíram a ponto de fazerem uso da tecnologia. Para muitos alunos e para muitas pessoas na sociedade atual, verem indígenas utilizando celulares, carros, antenas, rádios, computadores e etc, causa-lhes estranheza, essas pessoas não se dão conta que o estranhamento a inserção dos indígenas na era tecnológica é, de certa forma, um preconceito, esquecem-se que as nossas tradições culturais são construídas socialmente, são dinâmicas e se modificam no processo histórico. Vemos índios inseridos na cultura urbana, o que fica evidente nos textos, por exemplo, de Daniel Munduruku. Porém, essa situação não dispensa a luta e conscientização dos povos indígenas pelos seus direitos.

Outra preocupação que nos foi apresentada era em relação aos alunos se reconhecerem como descendentes indígenas, tendo em vista que somos frutos da miscigenação e que muitos de nós temos origens indígenas. Porém, diante da

forma estereotipada pela qual os índios são apresentados na sociedade hoje e pela sua exclusão, reconhecer-se como descendentes e se orgulhar de suas raízes, nem sempre é considerado algo positivo. Isso ficou evidente ao verificarmos as respostas dos alunos questionados, pois não se reconhecem e tampouco sentem orgulho da origem indígena. A prova disso está apresentada nos parágrafos abaixo que apresentam uma situação de uma aluna que no decorrer das atividades entregou um bilhete falando sobre sua origem, no entanto, não se revelou para a turma.

Sobre reconhecerem um indígena a partir de suas características físicas, os alunos de modo geral se referiam aos cabelos lisos, pele morena e olhos puxados. O objetivo dessa pergunta era saber se os alunos saberiam reconhecer um indígena, bem como reconhecer traços indígenas em si próprios e também fazer com que posteriormente reflitam sobre como as pessoas veem os índios hoje, não os considerando nativos por usarem calças, relógios, e sapatos, entre outros.

Ao nos referirmos se os indígenas têm os mesmos direitos que os não índios, a maioria dos alunos respondeu que sim, alegando que eles são seres humanos e merecem direitos iguais, e apenas três alunos disseram que não, e deram as seguintes respostas:

“Os índios não têm os mesmos direitos, eu acho”; “Não, porque os não índios não deixam eles ter direitos como nós”; “Não, as leis e culturas deles são diferentes”.

Por fim, tencionando medir o interesse dos alunos frente à temática a ser desenvolvida, perguntamos se eles pensavam que tinham alguma coisa para aprenderem com a cultura indígena, dois deixaram a pergunta em branco, um respondeu não e os demais disseram que sim, que gostariam de aprender sobre o dia a dia deles, aprender alguns costumes, e sobre a cultura.

A partir do questionário, das informações obtidas através da aplicação e do interesse dos alunos pela temática, partimos para a sequência de atividades produzidas.

Ao trabalhar a literatura indígena se faz imprescindível desenvolver atividades que contextualizem todo processo histórico do nosso país, além do contexto de produção e suas concepções culturais e imaginárias, para que conscientes dos fatos apresentados, os alunos possam construir significados, compreender o outro e valorizar sua cultura e suas histórias. Como afirma Graúna,

(2013, p. 61) que defende a ideia de que a literatura indígena contemporânea no Brasil pode e deve ser lida na interface da auto-história, da luta e da literatura ameríndia.

Diante da necessidade de apresentar o contexto histórico, social e cultural dos povos indígenas, considerando que a leitura de obras indígenas, segundo Thiél (2013, p.14), promove diálogos entre conhecimentos e que conexões podem ser estabelecidas entre os saberes, envolvendo língua, modalidades de linguagem, história, sociologia, ética, filosofia e outros conhecimentos, no segundo encontro a turma contou com a colaboração da professora de história que através de uma palestra com o objetivo de realizar uma contextualização do processo de formação do Brasil, permitiu aos alunos observar as relações entre identidade, auto história, deslocamento e alteridade. A atividade contribuiu para que fosse revisto o conteúdo da disciplina de história abordado aos alunos nos anos anteriores, de acordo com o que consta no currículo.

A contribuição da professora de história nas atividades do projeto, nos faz pensar o quanto o trabalho interdisciplinar enriquece as propostas, embora a participação da professora tenha sido apenas para contextualizar e retomar conteúdos já apresentados anteriormente aos alunos, tal contribuição despertou a possibilidade de criarmos conforme Gallo (2000) a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas, sem contar que o trabalho em conjunto com professores e alunos supera as barreiras entre as disciplinas instalando uma prática baseada no diálogo, permitindo trânsito livre entre os saberes e promovendo o engajamento entre os professores.

Além do mais, enquanto educadores, temos que ter a consciência de que a produção indígena é relativamente complexa para aqueles que não pertencem ao universo cultural indígena, assim Thiél defende que,

Para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do outro para então passar à leitura de suas obras (2012, p.73).

Após a palestra os alunos foram convidados a assistirem ao vídeo, **Os índios**, que de forma bem didática reforçou o que foi apresentado na palestra e aguçou ainda mais o interesse pela temática, e também puderam ouvir a música **Todo dia era dia de índio**, de Jorge Ben Jor, que tinha como objetivo promover reflexão acerca da existência, valorização e resistência dos povos indígenas em nosso país, frente a tudo que passaram durante o processo de colonização e o que ainda enfrentam na atualidade. Na oportunidade, conversamos bastante sobre a mensagem expressa em cada exibição, os alunos ficaram atentos o tempo todo, entretanto falaram pouco, um ou outro fez algumas perguntas e expressou sua opinião sobre o que estávamos discutindo.

Ao serem questionados se já tiveram a oportunidade de conhecerem um indígena, duas alunas relataram que estudaram com indígenas quando moravam em Campo Novo do Parecis - MT, e uma delas ainda disse que sua melhor amiga na época era uma menina índia. Por fim, encerramos as atividades da semana, mas antes foi solicitado que realizassem uma pesquisa sobre as palavras e alimentos de origem indígena que têm presença marcante no nosso dia a dia. A turma foi dividida e comunicada que no próximo encontro iríamos falar sobre a pesquisa e construir um mural intitulado como, A língua que a gente fala! A comida que a gente come!, para que toda a escola e a comunidade escolar pudessem apreciar o trabalho e reconhecerem a influência indígena na vida das pessoas em seu cotidiano.

Para as atividades seguintes os alunos estavam de posse da pesquisa, e foram questionados sobre o que eles encontraram e se sabiam antes que tais alimentos e palavras eram de origem indígena. A maioria respondeu que não, pois é tão comum o consumo desses alimentos e a reprodução de algumas palavras indígenas no dia a dia, que eles nunca pensaram que poderiam ter herdado dos indígenas, exceto quando mencionaram a mandioca que é bem representativa entre os nativos.

Conforme cada aluno falava uma palavra, essa era escrita no quadro. Muitas vezes, refletíamos sobre elas; a frequência de uso e o fato de nunca terem dado conta de suas origens. Todos os alunos participaram, foi um momento muito produtivo e carregado de descobertas.

Depois a sala foi dividida em quatro grupos, um grupo ficou responsável pela decoração estética do painel, ele tinha a missão de escolher imagens e

grafismos indígenas para decoração; outro grupo ficou responsável por confeccionar o título da apresentação, o grupo seguinte ficou responsável pela seleção das palavras de origem indígenas a serem expostas no painel e o último grupo pelos alimentos.

Para a realização dessas atividades, contamos com o uso do celular para a pesquisa, os alunos receberam senhas para acessarem a *internet* da escola, senhas liberadas pela coordenação com tempo para utilização, no caso as senhas expirariam após o término da aula. Com o acesso à *internet*, eles puderam fazer pesquisas sobre as imagens e ainda certificaram se as palavras selecionadas eram ou não de origem indígena. O uso do celular como ferramenta de ensino, além de ser um facilitador, colabora para que as atividades escolares sejam inseridas na realidade tecnológica da qual os alunos vivenciam diariamente. Com a possibilidade de utilizar o celular, bem como as condições dadas pela unidade escolar para o uso da internet, certamente favorecem nossas práticas educativas e aproxima cada vez mais a educação com a tecnologia, e os resultados por sua vez são sempre positivos.

Com pesquisas, discussões, decisões, e painel pronto, os alunos estavam ainda mais familiarizados com a temática, sem contar no reconhecimento e da presença dos indígenas na nossa formação, além do mais, toda a escola pode observar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

As próximas atividades foram realizadas a partir da leitura da crônica, **É índio, ou não é índio?** de Daniel Munduruku. A intenção da leitura da crônica foi apresentar aos alunos a forma como muitos indígenas são vistos pelos não índios, a forte presença de visões estereotipadas e influenciadas pelo imaginário europeu, é também um texto que apresenta a resistência e a autoafirmação na sociedade e a relação com o outro. Muito do que é apresentado na crônica faz parte da curiosidade de grande parte das pessoas e da forma como julgam um indígena. A crônica também serviu de motivação para as próximas leituras. Segundo Solé (1998, p.91), nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido. Dessa forma, os alunos foram colocados frente ao que é a realidade de muitos indígenas ainda hoje, além da leitura do outro, a leitura das diferenças.

Por compreender que toda leitura deva ser significativa ao aluno, aplicamos na leitura da crônica as estratégias de leitura sugeridas por Solé (198), que buscam através de atividades antes, durante e depois da leitura, desenvolverem a compreensão leitora. Para tanto, com apresentação em *slides*, os alunos puderam ver e conhecer o Daniel Munduruku, por meio da apresentação do currículo os alunos ficaram impressionados com tanta formação e pela quantidade de livros publicados. Junto a apresentação, acessamos o *blog* do autor e identificando tudo o que pode ser encontrado lá; aproveitamos a ocasião para aguçar a curiosidade para algumas leituras presentes no *blog*. O acesso ao *blog* via *internet* foi realizado dentro da sala de aula, pois no laboratório da escola, além de poucos computadores, muitos não funcionam. Considerando que o acesso pelo celular e *notebook* é mais fácil, a escola optou por oferecer uma *internet* de qualidade, com disponibilidade de acesso aos profissionais da instituição e aos alunos quando solicitado, a investir em novos computadores. Assim, o acesso ao *blog* foi realizado durante a aula e acompanhado pelos alunos no projetor multimídia.

Após a apresentação do autor, algumas perguntas foram feitas com a finalidade de antecipar e prever a leitura, durante o questionamento alguns alunos responderam e outros foram abordados para que respondessem, a atenção para as possíveis previsões foi significativa. Em seguida os alunos receberam uma cópia da crônica e então iniciamos a leitura, uma leitura com bastante entonação, o que foi bem conveniente pelo fato de o texto apresentar um diálogo entre duas senhoras. Durante a leitura, eram realizadas atividades que visavam localizar informações explícitas.

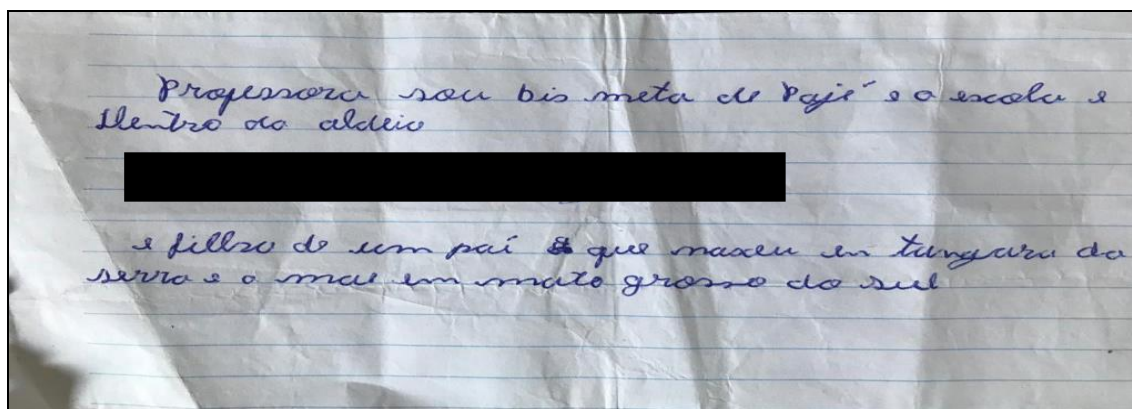
No primeiro parágrafo parávamos para mais questionamentos. Quando o processo de leitura é bem realizado, quando as estratégias são pensadas e planejadas, alcançamos muito mais os leitores. Vale destacar que durante a leitura, dois alunos foram chamados pela coordenadora para que se dirigissem até a quadra para ensaiar uma coreografia que seria apresentada em uma atividade da escola posteriormente, na ocasião, um dos alunos não quis sair sem terminar a leitura. Tal reação foi a de que ativar o conhecimento prévio e prever a leitura, além da motivação, são estratégias eficientes, pois prendeu a atenção dos alunos e fez com que ficassem curiosos sobre o conteúdo do texto.

Enfim, durante a leitura e depois dela, os alunos sempre eram questionados para que refletissem sobre o texto. Falamos sobre preconceito, sobre intolerância

e o quanto os indígenas são postos à margem da sociedade e sobre as inúmeras pessoas que negam a existência dos indígenas. Tais atividades tornam-se relevantes no que diz respeito a se colocar no lugar do outro, no reconhecer a contribuição dos povos indígenas na nossa formação e principalmente romper com estereótipos construídos sobre o índio e sua presença na história do Brasil. Antes de finalizar a atividade do dia, os alunos solicitaram a leitura de mais uma crônica do autor, o que demonstrou que estavam se identificando com a proposta do projeto.

Outro aspecto relevante para o projeto, bem como para o resultado obtido com a leitura da crônica, foi que uma aluna não se manifestou como descendente indígena quando todos os alunos foram questionados sobre reconhecerem-se como descendentes, contudo entregou um bilhete afirmando sua descendência, tal postura nos leva a acreditar que devido às visões estereotipadas e preconceituosas, muitas pessoas negam suas origens indígenas, e consequentemente silenciam sua história (Figura 1).

Figura 1- Bilhete entregue à pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após o recebimento do bilhete e realizado uma reflexão acerca do quanto os indígenas sofrem preconceito, mais acentuou o desejo de conscientizar e buscar romper todo e qualquer tipo de discriminação, além de trazer conhecimento sobre esses povos que estão vivos e merecem reconhecimento, pois acreditamos que através do conhecimento, da informação, podemos rever o que nos foi passado, como declarou a escritora Chimamanda Adichie em seu discurso em 2009 no *Technology, Entertainment and Design (TED) Ideas Worth spreading*, alegando que não podemos nos limitar a uma única história que nos foi contada,

pois isso rouba e destrói a dignidade das pessoas. Essa autora enfatiza a diferença e menospreza a semelhança. E complementa seu discurso dizendo que:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (2009).

Contudo, o discurso de Chimamanda condiz com a história que contam sobre os povos indígenas, os quais perderam suas identidades quando sua história foi contada pela visão europeia, e reflete até hoje nas pessoas que se limitam a ouvir e conhecer apenas uma versão. Assim, torna-se relevante apresentar a história dos povos indígenas, sobretudo sua literatura para reparar todos os danos e consequências vividos atualmente pelos indígenas.

Ter uma identidade significa ter uma história inscrita na terra. Ter uma história imposta contra vontade, sem poder inscrevê-la na terra enquanto seu dono, como no caso dos afrodescendentes pan-americanos, significa ter uma não identidade. Ter uma história enraizada na terra roubada durante um processo colonial, como no caso das primeiras nações indígenas pan-americanas, significa ter uma não identidade. Ter uma história enraizada na terra roubada durante um processo colonial, como no caso dos colonizadores e seus descendentes, significa ter uma não identidade nutrida pelo remorso recalcado. Refletida nestas não identidades – identidades fragmentadas e/ou alienadas por condições de violência – é a importância da geografia e da memória enquanto elementos para se colocar como sujeito. Sem lugar a consciência e a subjetividade do ser humano são inconcebíveis (WALTER apud GRAÚNA, 2013, p.10).

Com efeito, continuamos nosso trabalho, buscando através da literatura dar condições para que a identidade indígena, sua auto-história, deslocamento e alteridade sejam apresentadas, divulgadas e reconhecidas.

Dando sequência à intenção do projeto e às atividades propostas, retomamos o que foi lido na crônica, **É índio, ou não é índio?** e os alunos foram questionados sobre algumas informações apresentadas no texto, sobretudo as informações implícitas. O resultado foi bastante animador, os alunos perceberam que mesmo não descrito claramente no texto a questão do preconceito, o comportamento das personagens evidenciava uma forma preconceituosa de caracterizar o indígena.

Os alunos também foram instigados a expressar um sentimento que é despertado neles quando pensam nos indígenas hoje. As respostas foram variadas, e marcantes. Os alunos estavam sensibilizados com a forma pela qual os indígenas foram e são tratados até hoje, destacaram sentimento de tristeza, culpa, empatia e gratidão. A leitura e reflexão do texto haviam despertado nos alunos o reconhecimento e valorização do outro.

Inquietos frente a tudo que ouviram desde o primeiro contato com a pesquisa e sedentos para que outras pessoas também pudessem saber um pouco mais sobre os indígenas, iniciamos o processo de construção de uma página no *facebook*, para a divulgação dos trabalhos, da literatura e da cultura e história dos povos indígenas.

As tecnologias Web permitem aos professores definir estratégias pedagógicas inovadoras que incluam utilização de software social como ferramentas de trabalho de modo a flexibilizar os contextos de aprendizagem, individuais e cooperativos, a ensinar alunos a aprender no ciberespaço, a pensar, a cooperar, a partilhar e a construir o seu próprio conhecimento (PATRÍCIO, GONÇALVES, 2010, p. 593).

Um dos objetivos da criação de uma página no *facebook* era poder divulgar e trazer mais conhecimento a respeito dos povos indígenas, tendo em vista que o *facebook* segundo Minhoto (2012, p. 45) “é fenômeno planetário, representa uma nova forma de estabelecer relações que não distingue idade, sexo ou cultura”. Dessa forma podemos atingir mais pessoas e apresentar toda a riqueza de um povo que foi silenciado por muito tempo.

Para a construção da página os alunos sugeriram alguns nomes como, por exemplo: “Índio também é gente”; “Todo dia é dia de índio”; “Cultura indígena: conhecer para valorizar”. Após as sugestões realizamos uma votação e o título mais votado foi: “Cultura indígena: conhecer para valorizar”. Com o *facebook* projetado no projetor multimídia fomos seguindo os passos para criar a página, os alunos participaram durante todo momento, inclusive auxiliando no processo, pois muitos deles já são familiarizados com a ferramenta. Sobre o uso das redes sociais na escola, Minhot (2012, p.38-39) defende que a familiaridade dos alunos com o ambiente do *facebook* diminui a curva de aprendizagem das ferramentas, o que facilita a utilização e estimula a participação. Com a página criada, e as imagens selecionadas poderíamos alimentar a página com o que era apresentado

em sala de aula e assim divulgar não só as atividades do projeto, mas muitos saberes sobre os povos indígenas.

Nossa próxima atividade foi a criação do diário reflexivo, como ele serviria para registrar sentimentos, emoções e opiniões sobre os textos de literatura indígena que seriam apresentados para leitura, propomos a confecção dos diários representando as gravuras indígenas. Para isso, foi projetada algumas imagens de gravuras, seus significados e algumas informações sobre quando e como elas são utilizadas; os materiais usados para desenhar nos corpos, e principalmente a diversidade existente entre os indígenas, muitas vezes representada nas pinturas corporais e nas gravuras presentes em seus artesanatos.

A pintura corporal encontrada em diversos povos indígenas detém expressões e significados específicos que são permanentemente recriados e até mesmo permutados. O conjunto de grafismos, um código visual, revela aspecto da vida indígena na interpretação de símbolos identitários que indicam, por exemplo, a etnia, o sexo da pessoa e os estágios da vida (SILVA e COSTA, 2018, p.40).

É de suma importância apresentar todas as diferenças e diversidades que existem entre os povos indígenas, uma vez que muitas pessoas acreditam que os índios constituem um grupo étnico único, que têm as mesmas crenças, os mesmos costumes. Atualmente o que as populações indígenas querem é mostrar a diferença que existe entre eles, desde a diversidade biológica; a diversidade de costumes e hábitos; variação cultural e linguística e desejam ser reconhecidos de acordo com sua etnia, como Silva e Costa (2018, p.13) apresenta ao afirmar que por muito tempo buscou-se apagar as diferenças entre os povos indígenas, porém hoje o desejo é o contrário, ainda acrescentam:

[...] que cada grupo seja conhecido e reconhecido não mais como um conjunto de “índios genéricos”, mas como coletividades específicas que se percebam distintas de outras e que assim são percebidas pelas demais sociedades, indígenas e não indígenas. Dessa forma, os grupos desejam ser conhecidos e reconhecidos como Atikum, Bororo, Kayapó, Pataxó, etc (2018, p.13).

A atividade de apresentação e estudo sobre as gravuras, foi muito positiva para que os alunos pudessem compreender a diversidade que existe entre os povos indígenas, sem contar que ficaram admirados pela habilidade nos traços e o

quanto eles significam para os indígenas. O próximo passo foi confeccionar os diários e ilustrar a capa, inspirados nas gravuras indígenas (Figura 2).

Figura 2 - Diários produzidos e ilustrados pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Devido à relação de tradição e respeito que os indígenas estabelecem com a natureza, optamos por usar nos diários reflexivos materiais naturais como sisal e folhas de papel reciclado.

A próxima etapa do projeto tinha como objetivo apenas reproduzir a tradição de contar histórias, e para isso selecionamos dois mitos do mesmo livro escolhidos para desenvolverem as atividades de leitura do projeto, além do mais os dois mitos introduziriam e facilitaria a compreensão leitora das próximas histórias.

Antes dos alunos ouvirem os mitos, falamos sobre as histórias e os saberes indígenas. É muito comum entre os alunos um certo estranhamento quando se deparam com as histórias indígenas, fruto do modo como são postos frente à diversidade cultural e religiosa, e por muitas pessoas considerarem que seus modos de conhecer e crer são superiores em relação ao dos povos

indígenas, acabam por menosprezar, quando não ridicularizar, para tanto Pimentel (2012) nos fala que,

É preciso em primeiro lugar, assumir que os saberes e os conhecimentos indígenas não são mentiras, não são algo falso, nem enganoso. Esses saberes fazem sentido para os grupos indígenas, e como tal devem ser entendidos, como discursos e práticas que interagem com uma realidade (2012, p.58).

Apresentar aos alunos a forma como os indígenas veem o mundo, como eles constroem seus saberes, que são frutos da experiência de milhões de pessoas, que passam de pais para filhos, que não são frutos de um planejamento, são verdades construídas entres eles, não quer dizer que eles sejam desprezíveis ou não tenham seu valor, muito pelo contrário, devemos ensinar as pessoas e sobretudo nossos alunos a respeitarem a crença de cada um, respeitarem seus saberes e aprenderem a viver com as diferenças, afinal, o respeito é o que nos une. Falar sobre diferenças, crenças, e saberes antes de apresentar os textos é fundamental e facilita a compreensão e a admiração pelas histórias contadas pelos indígenas.

Para que os alunos compreendessem sobre o que são mitos, acessamos o *blog mirim.org/como-vivem/mitos* que aborda de forma bem dinâmica o que são os mitos indígenas, as formas como eles são criados, entre outras informações, mais uma vez usamos o projetor multimídia e um *notebook* conectado à *internet* para acessar em tempo real o conteúdo com os alunos.

Como sugerido por Solé (1998 p. 116), para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo, que compreende o que lê, torna-se necessário fazer algumas previsões com relação ao texto e reconhecimento de algumas características do texto, como superestrutura ou tipo de texto, sua organização e algumas marcas, além de outras informações. Para a autora, as antecipações e informações devem ser compatíveis com o texto e quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece, daí a escolha por apresentar o que são mitos aos alunos.

O escritor Rildo Cosson também comunga da mesma ideia, quando em seu livro **Letramento Literário: teoria e prática** (2014, p.35), afirma que [...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele

desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Outro aspecto relevante é falar sobre os autores dos textos lidos, no nosso caso, um autor indígena. Mesmo diante da dificuldade de abordar a temática indígena, porém percebemos que os alunos envolvidos no projeto estavam muito curiosos e abertos ao que estava sendo apresentado.

Houve alguns relatos dos alunos sobre conhecer descendentes indígenas e até mesmo perceber a presença deles em sua comunidade religiosa. Na ocasião aproveitamos para falar sobre aculturação, sobre o que as pessoas falam sobre ver indígenas na cidade, aderindo a uma cultura diferente das deles. Durante a discussão, alguns alunos falaram que gostariam de conversar com um indígena para saber dele como é sua vida e o que ele pensa sobre nós. Falamos sobre a cultura e a diferença entre os índios e os não índios. Houve um aluno que disse sentir vergonha por tudo o que foi e ainda é feito com a cultura dos povos indígenas, outra aluna disse que sente dó, pelo fato de os colonizadores terem escravizados os índios e tomado suas terras, assim acredita que eles estariam vivendo bem melhor do que vivem hoje, foram depoimentos que surgiram durante a atividade, demonstrando o quanto se faz necessário conhecer a história do outro para poder compreendê-la.

Após perceber as implicações do gênero, fomos à quadra da escola e sentados em círculos, os alunos ouviram os dois mitos, nessa atividade buscamos reproduzir a tradição oral, por isso os alunos não receberam o texto impresso, apenas ficaram atentos à contação dos mitos.

Falamos sobre o que os indígenas acreditam e sobre o que cada um dos alunos acreditam sobre a criação do mundo. A princípio os alunos estranharam um pouco a forma como o autor narra a história, pois difere de tudo do que eles já ouviram falar sobre a criação do mundo. Por fim, as narrativas tiveram bons resultados e era perceptível o modo como eles estavam compreendendo a história e a cultura imaginária dos indígenas (Figura 3).

Figura 3 - Alunos ouvindo os mitos *A Origem do dia* e *a Origem da noite*.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Essa atividade foi registrada e publicada na página que criamos anteriormente, e os alunos já puderam interagir, muitos já haviam curtido e estavam seguindo a página, dessa forma tudo o que era publicado alcançava mais pessoas, e consequentemente nosso objetivo estava sendo atingido.

O projeto estava em andamento e nosso próximo encontro foi para a leitura de mais um mito. Nesta atividade, os alunos receberam o texto impresso e seguimos as estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nessa altura os estudantes já estavam bem familiarizados com a narrativa mito.

Como proposta de estratégia para o antes da leitura, foi apresentado o autor, a que povo ele pertencia, a região onde moravam, vale destacar que os textos foram retirados do primeiro livro feito pelos Nambikwaras, povos indígenas que moram em sua maioria no Estado do Mato Grosso, e esse fato colaborou para que os alunos sentissem mais próximos da história. Antes da leitura do mito escolhido para a atividade os alunos ouviram, **As histórias de meu povo**, ou seja a apresentação que o autor faz para o leitor sobre ele, seu povo e suas histórias,

de forma bem amigável o autor conversa com o leitor, uma dinâmica interessante que aproxima o autor do leitor.

Queridos amigos, meu nome é Renê Kithãulu e pertenço ao povo Waikutseu dos Nambikwara, que moram em sua maioria no Estado do Mato Grosso e uma pequena parte no Estado de Rondônia. Quero contar, nesse livro, algumas histórias do meu povo para vocês, histórias que escrevo com todo coração. É uma maneira de eu chegar até a sua escola ou casa e começarmos uma amizade. Quem sabe um dia a gente se encontra na sua escola ou no sítio onde eu trabalho com as crianças. Quero também dizer obrigado por vocês lerem este livro (KITHÄULU, 2002, p.7).

Após a apresentação do autor, encaminhamos os alunos para um espaço da escola onde é destinado à leitura, chamado de cantinho da leitura, lá encontram alguns livros, bancos e cadeiras para serem utilizados durante os intervalos. Com todos os alunos acomodados no espaço, o objetivo foi garantir que o texto lido fosse compreendido por eles.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (SOLÉ, 1998, p. 116)

Comungando da proposta descrita pela autora, elaboramos as estratégias de leitura para que a compreensão leitora dos alunos fosse significativa e que, ao mesmo tempo eles pudessem perceber os passos e a construção dessas estratégias para posteriormente aplicar em suas leituras (Figura 4). Assim, buscamos inicialmente ativar o conhecimento prévio, questionando-os sobre o título, sobre o que eles acreditariam que seria contado no mito, entre outros questionamentos. Com o texto impresso em mãos, os alunos ouviram a história e simultaneamente acompanhavam a leitura na folha, neste processo, pausas eram realizadas para os alunos apontarem as palavras que eram desconhecidas para eles. Ainda durante a leitura, eles eram questionados sobre as informações explícitas contidas nos textos, e sempre lembrávamos das características do mito e da importância que essas histórias têm para os indígenas. Nessa atividade os

alunos demonstraram bastante interesse e ficaram encantados com a história e com a atitude do personagem, aproveitamos para extrapolar o sentido do texto, retomando o que havia sido dito anteriormente, checando as hipóteses levantadas. O momento durante a leitura foi considerado proveitoso e trouxe muitas contribuições, desse modo não foi possível realizar as atividades depois da leitura.

Figura 4 - Leitura do mito *A origem das plantas e a flauta sagrada*.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Nosso próximo encontro foi para desenvolver as estratégias voltadas para o depois da leitura, apresentado por Solé (1998) como continuar compreendendo e aprendendo, para tanto, retomamos a ideia principal do texto e para dinamizar e trazer o universo indígena para a execução da atividade, a estratégia foi levar uma peteca para a sala de aula, assim os alunos puderam brincar com um objeto indígena, e conforme eles brincavam extrapolavam os sentidos do texto, relacionavam com suas vivências e refletiam sobre o comportamento da personagem. A proposta de atividade era que durante o jogo com a peteca, aquele que a deixasse cair responderia a uma pergunta sobre o texto para que

aprofundássemos a compreensão. Os alunos eram instigados a interpretar o texto, e apreciarem criticamente a leitura. Os estudantes amaram a ideia e como foi agradável a aula, todos respondiam ao mesmo tempo em que se divertiam, foi notório que o processo antes durante e depois da leitura colaborou para que o texto fosse muito bem trabalhado e compreendido por eles.

Quando analisávamos o comportamento do Irakusu, o personagem do mito lido, partimos para a reflexão sobre quais são as preocupações dos alunos, o que está faltando na casa deles, na vida deles, se está faltando diálogo, amor, compreensão, obediência entre outras coisas. Na oportunidade eles refletiram sobre como eles estão vivendo, o que deixarão de bom quando partirem. A atividade nos levou a pensar na família, assim como o personagem que se preocupava com sua família e seu povo, os alunos também demonstraram preocupação com seus familiares e com os amigos. Antes de terminar a aula, os alunos relataram que as discussões e reflexão acerca da história do menino Irakisu foram muito valiosas e trouxeram muito ensinamentos (Figura 5).

Figura 5 - Jogo de peteca como atividade para o depois da leitura.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ainda sobre a realização de estratégias para depois da leitura, os alunos foram desafiados a identificar a sequência narrativa apresentada no texto e consequentemente resumirem a história. Para Solé (1998, p. 143), a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. Dessa forma, propomos aos alunos que resumissem o mito através de ilustração, a proposta causou um certo desconforto nos estudantes devido a alguns não se considerarem bons desenhistas, eles foram orientados sobre o objetivo da atividade que era identificar se compreenderam a sequência narrativa e a ideia principal do texto, e que seriam respeitadas as limitações em relação aos traços. Sabemos que alguns alunos apresentam mais habilidades nos desenhos do que outros, porém mesmo diante da dificuldade de desenhar foi possível identificar a sequência narrativa e a ideia principal nos desenhos, sejam eles como forem.

Alguns alunos apresentaram bons desenhos e boas sequências narrativas, outros não se dedicaram o suficiente. Muitos demonstraram sentir vergonhas dos seus desenhos, no entanto, procuramos tranquilizá-los falando sobre capricho e dedicação com o trabalho, alguns buscaram melhorar os desenhos e seguir a sequência narrativa do mito (Figura 6).

Figura 6 - Ilustração do mito realizada pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Embora alguns apresentassem resistência em realizar a atividade, todos os estudantes concretizaram em seu diário de leitura os desenhos e suas impressões sobre a leitura.

Após os alunos terem realizado a ilustração do mito nos diários de leitura, eles também registraram suas impressões sobre o texto lido. O diário de leitura que ora foi construído pelos próprios alunos tinha como objetivo, após desenvolvidas as estratégias de leitura a reflexão acerca do texto, servir como uma experiência pessoal que possa ser compartilhada, ou seja, diante da interpretação dada à leitura do texto, o aluno/leitor possa após a experiência da leitura tirar suas conclusões. O trabalho com o diário de leitura nos permite fazer com o que o leitor busque a si mesmo no texto do outro, que registre sua opinião, suas dúvidas, trechos favoritos, entre outros registros, e que sejam valorizadas as suas impressões, sua reflexão, sem mais cobrança, conforme apresenta Rouxel (2013, p.156) [...] um espaço de liberdade: é a função dos diários de leitura [...]. Para que os alunos compreendessem o objetivo do diário de leitura, entregamos com as páginas que compõem o diário algumas orientações de como se expressarem no diário, através de reflexões sobre o que sentiram, pensaram sobre os textos lidos, se houve alguma dificuldade de compreensão de palavras e/ou trechos. Orientamos que poderiam transcrever trechos favoritos; relacionar a leitura com suas vivências; avaliar os personagens, e dar opiniões sobre a leitura além de outras reflexões que julgarem pertinentes, e finalizamos as orientações reforçando a ideia de que no diário eles poderiam escrever de maneira livre tudo sobre a leitura que realizaram.

Com as orientações, os alunos puderam compreender o papel do diário e ficaram mais à vontade para fazer os registros, tendo em vista que não havia uma cobrança sobre escrever certo ou errado, tampouco ser avaliados com notas sobre os registros, caso optassem por não escrever o que não gostaram do texto. É muito comum, os alunos deixarem de registrar o que de verdade sentem para poder agradar o professor, muitas vezes por garantir bons conceitos no final do bimestre. Quando expressam seus sentimentos, suas opiniões sobre os textos lidos sem se preocupar em agradar ou concordar com o professor, a leitura e a escrita tornam-se atividades de relação com o mundo, consigo mesmo e com os textos, diferentemente do que por muito tempo foi realizado nas escolas. Segundo

a pesquisadora Rouxel (2013, p. 158) é através de atividades como o diário reflexivo é que a leitura tem sentido, e ainda complementa que,

Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam (2013, p.158).

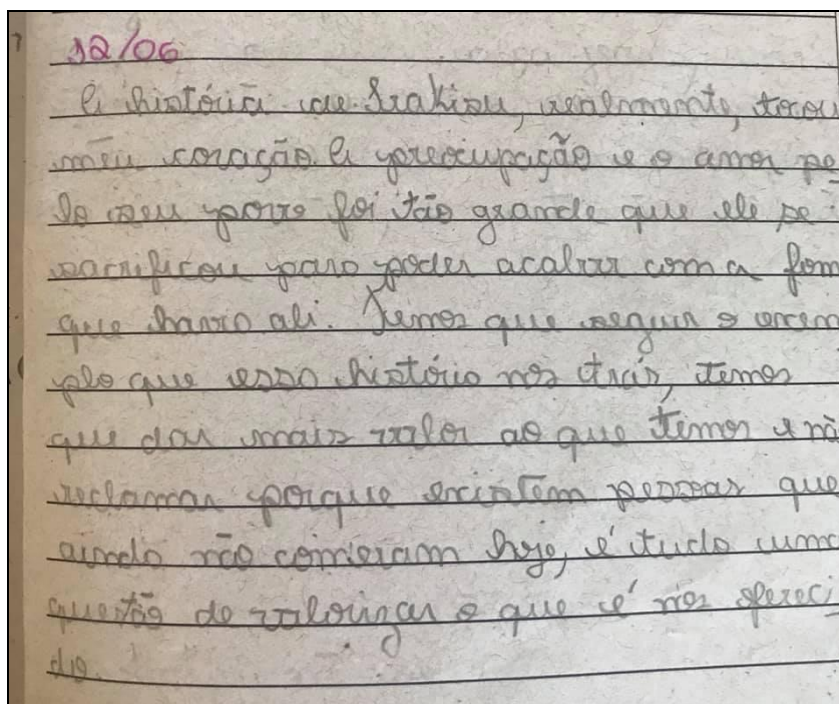
Partindo desse pressuposto, o trabalho com o diário de leitura nos levou a oferecer ao leitor um espaço de liberdade, fugindo do que por muito tempo era apresentado pelas escolas, onde da leitura se extraía apenas detalhes dos textos, não oportunizando a autonomia do aluno. Para os registros nos diários nos aprofundamos no que é chamado por Rouxel (2012, p.5) de leitura cursiva, onde são reveladas práticas muito heterogêneas que vão desde a quase autonomia do aluno até mesmo ao abandono do jovem leitor a ele mesmo, a orientação mais ou menos precisa de leitura por meio de instrução.

Sobre o trabalho com o diário de leitura, Rouxel defende que,

Os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre o que sente (2012, p.5).

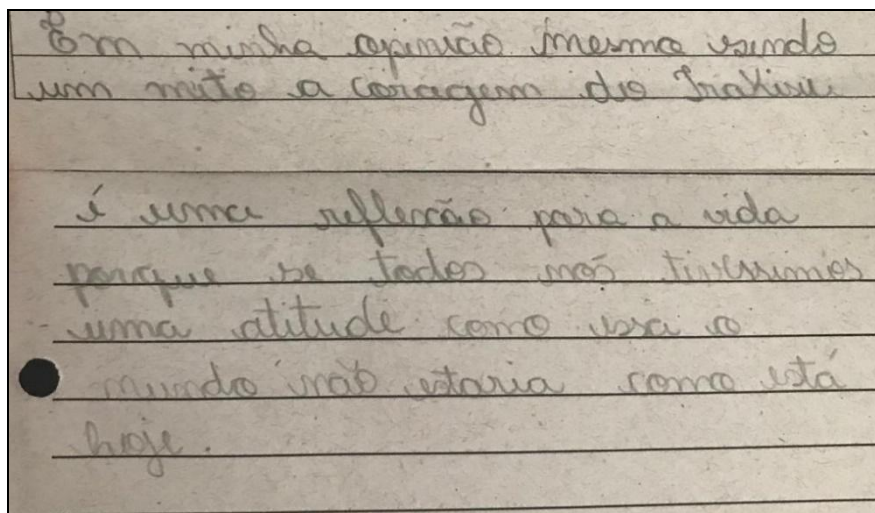
Dessa forma, durante o desenvolvimento de estratégias de leitura, e dada a oportunidade de registro nos diários, o resultado foi muito positivo, tendo em vista que os alunos conseguiram trazer para si o universo vivido pelos indígenas, comparando a forma com que vivem com a vivida por eles, comprovando o quanto a literatura pode construir o humano no sujeito e assim apreender a conviver com a diferença, ademais deixam suas impressões, e apropriam-se do texto e expressam seus sentimentos, o que aproxima-os da leitura e contribui para reencontrar o gosto pela leitura e fazer desta uma experiência para sua vida. Podemos constatar isso nos textos produzidos pelos alunos em seus diários conforme apresentado abaixo (Figura 7; Figura 8):

Figura 7 - Registro dos alunos no diário de leitura.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 8 - Registro dos alunos no diário de leitura.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Sobre os registros realizados nos diários, vale ressaltar que os alunos apresentaram um número significativo de inadequações na escrita, gerando um resultado para uma próxima intervenção, já que esta está relacionada com a formação do leitor multicultural. Por buscar avaliar os registros valorizando a leitura e o sentimento despertado nos leitores, bem como a contribuição para sua formação humana, optamos por não dar ênfase nas correções e na organização

da escrita, priorizando assim as ideias e desejos de relatar o que foi apreendido com a leitura, o que não nos impede de futuramente desenvolver um projeto interventivo visando melhorar a escrita dos nossos alunos que é tão importante e necessária para sua formação.

Nesse sentido Cosson (2014), aborda sobre os critérios avaliativos quando busca-se desenvolver o letramento literário, orientando ao professor que aceite como válida as impressões de leitura dos alunos, sem maiores questionamentos, porque elas são o único produto legítimo do sentimento inefável que une a obra e o leitor.

Desse modo, o autor refere-se ao abandono de práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário.

[...] propomos antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a literatura feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas, mas sim pela interpretação que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – comunidade de leitores. Com isso, não se está endossando o impressionismo observado acima. Ao contrário, a leitura dos alunos deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura com a turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda a turma (2014, p.113).

Nesta conjuntura, tomamos como primordial a avaliação do processo de leitura e compreensão, e mesmo fazendo o uso de registro escrito, este teve como foco avaliativo os avanços alcançados pela leitura e pela formação leitora a partir do que era registrado após o desenvolvimento das estratégias e da leitura propriamente dita.

Dando sequências às atividades do projeto, e em constante contato com a coordenação da escola, tivemos a oportunidade de trazer para a sala de aula o que vamos chamar de “amigo da escola”, seu nome é Humberto e é o esposo da coordenadora do colégio, que ao contar sobre o projeto que estava sendo desenvolvido na escola, este se prontificou em falar com os alunos sobre suas experiências com a cultura indígena, considerando o tempo em que passou em

algumas aldeias quando era seminarista e foi direcionado a catequizar os indígenas.

Objetivando trazer ainda mais a realidade vivida pelos indígenas, já que muitas vezes esses nem são lembrados, julgamos que seria muito interessante realizar uma roda de conversa para que os alunos pudessem ouvir as histórias de alguém que conviveu diretamente com os rituais e costumes indígenas, além de poderem questionar caso houvesse alguma curiosidade sobre como estes vivem.

Com muito respeito pelo projeto e pela cultura indígena, o amigo da escola foi contando e trazendo muito mais conhecimento sobre os costumes e cultura, ele falou sobre as diferenças entre os dois povos indígenas que ele visitou, os Xavantes e os Bororos, dos costumes e da dificuldade que eles tiveram em se relacionar com eles. Falou de alguns rituais, sobre como valorizam a família, sobre viver o momento sem buscar acúmulos, sobre suas sabedorias, sobre como os não índios conquistavam a confiança dos indígenas, e ensinou algumas palavras em guarani, etc. Os alunos ao longo da conversa demonstravam interesse pelo que estavam ouvindo e aproveitaram para fazerem alguns questionamentos e interagiram bastante com o palestrante durante a roda de conversa (Figura 9; Figura 10).

Figura 9 - Roda de conversa.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 10 - Encerramento da roda de conversa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A roda de conversa com o amigo da escola teve duração de duas horas, assim retomamos as atividades em outro dia da semana, dando continuidade e sempre buscando contextualizar a história, cultura e realidade entre os indígenas para que os alunos compreendessem a leitura, da forma como preconiza os estudiosos da área da literatura indígena e como já referido no corpo desta dissertação.

Para reforçar o que foi conversado com os alunos na aula anterior, apresentamos em *slides* as mentiras mais contadas sobre os indígenas, projetamos as seguintes afirmações:

1. Quase não existe mais índio, daqui a alguns anos não existirá mais nenhum.
2. Os índios estão perdendo sua cultura.
3. Tem muita terra para pouco índio.
4. Os índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar.
5. Nossa sociedade é mais avançada, não temos nada para aprender com os índios.

As afirmações supracitadas foram extraídas do site, <https://www.revistaforum.com.br/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/> e serviram de base para as discussões. O que nos chamou a atenção nesta atividade foi ao fato de grande parte dos alunos acreditarem que algumas das informações projetadas eram verdadeiras, o que comprova que algumas informações distorcidas e/ou inverídicas sobre os indígenas estão tão arraigadas na sociedade que muitas pessoas demoram para perceber que são falsas, o que nos faz reafirmar o quanto o trabalho com a temática indígena é fundamental para romper com a desinformação e com o preconceito, considerando que o que muitas pessoas sabem sobre os indígenas hoje são informações eurocêntricas e outras mascaradas pelo capitalismo desenfreado justificado pela necessidade de exploração da terra e indubitavelmente uma única versão da história.

Após as discussões, os alunos formaram trios e produziram textos sobre as afirmações apresentadas. Nesta atividade foi notório o quanto eles têm dificuldade para escrever, eles demonstraram não saber o que é uma introdução, e como já notado nos registros dos diários, eles escreveram com muitas inadequações. Diferentemente das atividades do antes, durante e depois da leitura onde demonstraram compreensão, raciocínio coerente quando estas eram realizadas de forma oral. E por mais uma vez fica a necessidade de desenvolver trabalho que alinhe a oralidade à escrita, desenvolvendo esta habilidade tão necessária para todos.

Com o projeto em desenvolvimento surgiu a possibilidade de realizarmos uma viagem à Cuiabá, capital do nosso estado, onde os alunos teriam a oportunidade de conhecer o Museu Rondon, conhecido também como o Museu do Índio, situado dentro do *campus* da Universidade Federal do Mato Grosso -UFMT. Quando os alunos souberam da possibilidade, eles ficaram muito entusiasmados, para muitos deles seria a primeira vez que fariam uma viagem com a escola e que visitariam um museu.

A viagem foi realizada e cabe ressaltar que foi valiosa, os alunos foram recebidos pelo guia do museu que atenciosamente os levou ao auditório e falou sobre a exposição, projetou o filme **Por onde foram as andorinhas?**, premiado em festivais internacionais, o curta coloca em cena os índios do Parque Indígena do Xingu e mostra como as mudanças climáticas têm afetado suas vidas. Para os alunos a apresentação do filme foi o início de uma viagem marcante e

inesquecível, pois estava sendo apresentada a triste realidade vivida pelos indígenas atualmente, em seguida, os alunos foram levados ao museu e puderam apreciar as artes e histórias de muitos grupos indígenas (Figuras 11-15).

Figura 11 - Visita ao Museu Rondon.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 12 - Recepção no auditório do museu.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 13 - Visita ao museu.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 14 - Visita ao museu.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 15 - Visita ao museu.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A reação dos alunos diante da exposição dos objetos artísticos produzidos pelos povos indígenas foi surpreendente, a admiração e o respeito aumentavam diante de tudo que eles estavam tendo a oportunidade de visualizar e conhecer. O contato com os objetos aproximava-os e a cada descoberta mais compreensão sobre quem são e como vivem e a importância dos povos indígenas para a nossa sociedade.

Ainda no museu, uma ex aluna da escola Anísio e atualmente aluna do curso de letras da UFMT, foi ao nosso encontro e na ocasião deu um lindo depoimento aos alunos sobre a importância dos estudos para que sonhos sejam concretizadas, assim como o dela que vem sendo realizado, reforçou sua caminhada pelas escolas públicas do nosso município e a oportunidade que está tendo em hoje estudar em uma universidade federal. Foi um momento muito lindo e emocionante, e inspirador para nossos alunos, eles ouviram-na e ficaram cheios de entusiasmo para continuar no caminho, acreditando que a educação pode transformar vidas e o quanto o conhecimento abre nossa mente e nos leva a um mundo de descobertas e encantamento (Figura 16).

Figura 16 - Depoimento da estudante Maria Júlia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Sobre o que vivenciaram durante a viagem alguns alunos registraram em seus diários:

“Eu e minha turma fomos para Cuiabá no Museu Rondon, e lá vimos um vídeo que mostrou o que nós não índios estamos fazendo com os índios, nós estamos acabando com os alimentos e o lugar onde eles vivem e isso é triste.

Também vimos alguns objetos que os índios utilizam, ouvimos um depoimento de uma ex aluna da professora Sinara, esse depoimento me inspirou muito em seguir a profissão do meu sonho.” (Aluna L.R.M)

“[...] em Cuiabá fomos direto ao Museu. Quando entrei percebi uma diferença enorme entre ler e ver. Lá tinha objetos que os índios usavam, cestos, pequenas esculturas de argila, acessórios[...]

Posso dizer que voltei dessa viagem com o meu conhecimento renovado, queria poder voltar ao início do projeto da professora Sinara, foi tão bom, trocamos entre nós o conhecimento, opiniões. Foi nas aulas dela que perdi minha vergonha de falar em público, de expressar minha opinião, então queria dizer obrigada a você, professora!” (Aluna M. C)

“ Na quinta-feira fomos à Cuiabá para uma visita ao Museu do índio, ao chegarmos lá assistimos um vídeo falando sobre o que os indígenas acham de

nós os não índios, eu achei incrível a forma como ele nos enxergam, depois fomos a uma exposição que mostrava objetos indígenas e fotos, eu adorei a exposição.” (Aluno J. V. T. R)

“Adorei a viagem para o museu, amei tudo. Foi ótimo estar lá perto das coisas usadas pelos indígenas e foi gratificante.

Gostei muito da inspiração de vida da Maria Júlia, ex aluna da nossa escola, espero seguir o exemplo de vida dela porque ela é um verdadeiro exemplo a ser seguido.

E o sentimento de estar ali perto das coisas dos indígenas foi uma emoção e curiosidade para descobrir mais sobre eles. ” (Aluna L.F.G)

Os registros realizados pelos alunos em seus diários comprovam o quanto é necessário conhecer a realidade para poder compreendê-la, respeitá-la e valorizá-la, sem todos os trabalhos de contextualização sobre quem são e como vivem, a leitura dos mitos não faria tanto sentido para nossos alunos. Dessa maneira, como já mencionado anteriormente devemos apresentar aos nossos alunos o que faz parte da vida dos indígenas, o que de fato faz sentido para eles. Da mesma forma como o autor do livro, Renê Kithãulu (2002) revela aos leitores que, [...] para a compreensão das histórias é preciso ler e reler deixando a razão de lado, fechar os olhos e contemplar, contemplar... Assim, vocês irão ao encontro da Palavra que mora lá dentro de vocês e certamente se apaixonarão por suas próprias Memórias ancestrais.

Quando retornamos da viagem retomamos as leituras de mais duas histórias do livro selecionadas para o desenvolvimento do projeto, lemos **A origem do povo** e **O Ritual da menina moça**, o objetivo desta atividade, depois de todo o processo de desenvolvimento de estratégia de contextualização e motivação, era realizar leitura apreciativa, onde os alunos pudessem reconhecer nos textos tudo o que já tinham visto até o momento e assim reconhecerem-se como leitores multiculturais, autônomos e capazes de respeitar a leitura das diferenças.

Para tanto, antecipamos o título e buscamos desenvolver estratégias para que despertassem neles o interesse e que fosse levantado o conhecimento prévio. Em seguida, realizamos a leitura e durante o processo, retomávamos o que havia sido previsto, as hipóteses e o conhecimento de algumas palavras. Por fim, sobre o que foi lido discutíamos sobre como era para os indígenas a origem dos povos. Sobre esse mito os alunos registram em seus diários as seguintes impressões:

“Gostei bastante, é legal saber das crenças de outros povos, pois percebemos a diversidade humana, tanto em cidades, povos, tribos, etc. (Aluno E.M.F.P)

“Sobre o mito **A origem do povo**, eu achei incrível que as bolinhas de terra viravam pessoas.” (Aluno J.V.T.R)

“O mito **A origem do povo**, chamou minha atenção, é tão legal saber o quanto eles acreditam nas suas crenças. A verdade deles é tão diferente da nossa, para nós Deus criou o homem e a mulher, para eles, as pessoas foram criadas através de bolinhas de barro. Mas pensando bem, tem uma certa ligação, porque na bíblia fala que Deus fez o homem do barro, e para esse povo indígena através de bolinhas de barro.” (Aluna M.C.)

“Eu gostei bastante do texto da criação do povo indígena, pois ele retrata uma forma muito legal e diferente de representar a criação desses povos, saindo do “comum” (Deus) e indo para um termo mais cultural dos indígenas.” (Aluno M.G.)

Em seguida lemos **O Ritual da menina moça**, a escolha desse texto teve como objetivo fazer com que os alunos compreendessem ainda mais a cultura indígena, pois esta história relata um ritual de extrema importância para os Nanbikwaras e faz os alunos refletirem sobre a importância atribuída a um momento da vida das meninas indígenas. Pelo fato do texto se referir a reclusão das meninas durante o período menstrual, o texto causou certo estranhamento, porém logo os alunos compreenderam que cada um tem uma forma de agir e os rituais indígenas devem ser respeitados. O mais interessante é que muitos alunos relataram em seus diários que não imaginavam que as meninas índias passassem por isso e tão pouco conseguem se imaginar vivendo a mesma coisa, até os meninos se interessaram pela história e ficaram impressionados com o ritual. Segue alguns registros sobre a leitura do texto:

“Eu ainda fiquei curiosa para saber mais sobre os detalhes, mas pelo que entendi, esse ritual é para proteger as indígenas para elas não fiquem doentes e livres dos espíritos do mal.” (Aluna L.R.M)

“Eu achei muito legal porque os índios se preocupam demais com as mulheres, então isso é muito importante para eles é um ritual bem legal. Se fosse eu não aguentaria ficar um mês presa em uma casa.” (Aluna L.C.A.S)

“Gostei muito do texto, porque sai um pouco da nossa realidade, e mostra coisas que não sabíamos.” ((Aluno A.G.P)

Outros alunos optaram por registrar o resumo da história, trechos que mais gostaram entre outras formas, já que foi dada a liberdade para que realizassem os registros da forma como se sentissem à vontade.

Vale salientar que durante a realização das atividades a página criada no projeto era alimentada com as informações sobre o que estava acontecendo e com matérias que referissem à cultura indígena. Os alunos participavam curtindo as postagens e divulgando em seus perfis, porém a participação nos comentários das postagens não foi como esperávamos, constatamos que nossos alunos não gostam muito de produzir textos e ainda não desenvolveram senso crítico para discutirem sobre o tema, mesmo tendo ampliado todo o conhecimento sobre a temática, entretanto não podemos negar que a cada publicação na página os alunos acompanhavam e curtiam as publicações.

Partindo para o final do projeto e objetivando apresentar a literatura presente em meios digitais, selecionamos dois curtas-metragens sobre mitos indígenas para que além dos apresentados e lidos nos livros, os alunos tivessem a oportunidade de apreciar através de imagens e sons. De modo a explorar a cultura e imaginário indígenas na perspectiva digital, projetamos o primeiro curta-metragem, intitulado de **O caminho dos gigantes**, o filme encontrado no *site* https://labedu.org.br/curtas-que-arrebatam-56-historias-indigenas-animacao-criancas/?fbclid=IwAR0J7QPcWE4O-O_S8zl6trHI5U8Cf5mDQVT1F8s3_f7gS-R_zjVkoFlynl, conta através das imagens a história de uma menina de seis anos que desafia seu destino e aprende sobre o ciclo da vida. O filme não apresenta linguagem verbal e exigiu dos nossos alunos bastante atenção, é um filme envolvente com uma trilha sonora encantadora, mesmo diante de toda a concentração na história, tivemos que usar de estratégias para que eles pudessem compreender o enredo e a mensagem, para tanto chamávamos a atenção pelos detalhes, pelas imagens em primeiro plano, pausávamos e fazíamos referências ao que havia sido estudado até aquele momento, conforme as imagens iam sendo desvendadas pela interpretação, maior era o encantamento dos alunos pela história, eles ficavam impressionados com as relações que eram estabelecidas entre as imagens, o enredo e a ligação dos indígenas com a natureza. Esta atividade contribuiu para que eles percebessem o quão é

importante o contexto e como facilita a compreensão quando os conhecimentos prévios são utilizados, pois, aproveitamos tudo o que eles já sabiam para que a compreensão fosse significativa. Após a apresentação do primeiro curta, os alunos registraram em seus diários alguns comentários:

“Hoje eu vi um curta-metragem muito belo, sem dúvidas o melhor mito que já vi ao decorrer do projeto. O curta-metragem “O caminho dos gigantes” nos faz ver o filme com outros olhos e diferentes sentidos, também desperta diferentes sentimentos como tristeza e felicidade. Ele é para mim o melhor mito indígena, porém ele é complexo e provavelmente terá que ver muitas vezes para poder construir sentido do texto. No começo ao final do curta nos desperta grande curiosidade.” (Aluno M.G)

“Hoje nós assistimos um mito, esse mito falava de um índio que tocou uma flauta “sagrada” e fizeram um ritual e ele virou uma árvore.

Eu achei interessante, pois a flauta que esse índio tocou era de uma menininha, e ela entendeu que ela seria a próxima a virar árvore.” (Aluna R.S.)

“Neste curta-metragem eu me senti como se estivesse ali presente, porque eu sinto isso também, que árvores são seres vivos e devemos pegar o necessário delas! Minha mente se abriu um pouco, apesar de ser um mito.

[...] Demorei para entender no início do curta, pois não tinha palavras para eles se expressarem, mas depois que a professora explicou ficou mais claro e deu para eu formar a minha opinião. (Aluno E.M.F.P)

Em seguida projetamos o segundo curta-metragem selecionado para as atividades, vale salientar que durante a seleção dos filmes, buscamos nas histórias algumas semelhanças com o que estava sendo estudado, no primeiro fizeram a relação com a flauta sagrada, porém em um contexto bem diferente do apresentado no primeiro mito lido, essa semelhança foi aproveitada para mostrar que mesmo as histórias citarem o instrumento flauta havia uma diferença cultural muito grande entre elas. E sobre o segundo curta, buscamos trazer o imaginário de um povo indígena situado em nosso estado, no caso os Bororos sobre a origem das coisas, desta forma eles puderam traçar um paralelo com o mito a Origem da noite e do dia contado pelo autor Renê Kithãulu pertencentes ao povo Nambikwara.

O mito encontrado no *site* <http://vimeo.com/15688504> – “Vimeo. Nossos índios nossas histórias”, narra como surgiram as estrelas a partir da cultura e

imaginário dos índios Bororos, diferentemente do outro filme, havia um narrador que contava o mito através de animação, facilitando a compreensão dos alunos, com um toque de humor o mito ganhou o apreço dos alunos que assim como aprenderam a história também se divertiram com o enredo e com a animação. Sobre este mito segue alguns comentários dos alunos registrados nos diários:

“Achei o curta metragem, muito legal e interessante, os personagens muito detalhados, uma narração boa.” (Aluno A.P)

“Nesse curta metragem eu consegui ver como os indígenas tem relação com a natureza e eles falam muito sobre o destino.

Eu achei interessante que ele falou que o beija-flor era mais rápido e levaria a corda com mais facilidade até o céu.

E eu fiquei curiosa do porque os índios não repreendem seus filhos.” (Aluna L.R.M)

“A professora passou outro curta metragem para assistirmos. Eu fiquei de boca aberta, como eles justificam a origem das estrelas, é totalmente criativo e fora do comum, mas não precisa ser uma verdade absoluta para mim, assim como minhas verdades não precisam ser a deles. (Aluna M.C)

Muito além do que os alunos registram em seus diários foram as impressões e relatos durante e depois da apresentação dos curtas, as histórias contadas através de animações prenderam a atenção dos alunos e os levaram a aprender ainda mais sobre a cultura e o imaginário indígena, e a cada história vista ou ouvida, eles compreendiam que o respeito pelas crenças e pelos povos indígenas é muito importante para que possamos viver em sociedade, o contato com outras culturas nos faz melhor e mais compreensivos.

Antes da última atividade, elaboramos mais um questionário investigativo objetivando avaliar o nível de conhecimentos dos alunos acerca da cultura indígena e se as concepções foram construídas no decorrer do projeto.

O questionário contou com as seguintes perguntas:

1. Há muita gente que fala que os indígenas são preguiçosos, que eles cheiram mal, que eles atrapalham o desenvolvimento do país. O que você acha disso? Na sua opinião, por que muitas pessoas pensam isso dos indígenas?
2. Como foi para você conhecer algo mais sobre a cultura indígena?
3. Você considera que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?

4. O que você achou dos mitos e rituais lidos durante as aulas? Qual/ quais você mais gostou?
5. Qual a sua opinião sobre as histórias contadas pelos indígenas?
6. O que mais sua chamou atenção ao ouvir e ler narrativas indígenas?
7. Quais palavras e alimentos de origem indígena que você costuma falar e que não sabia a origem?
8. O que você pensa sobre os indígenas hoje?
9. Você acha que a forma de viver dos indígenas é superior ou inferior à forma de viver dos não índios?
10. Para você, os índios contribuíram e ainda contribuem para nossa formação e cultura?
11. Qual a importância das gravuras para os indígenas? E para você na compreensão da cultura e dos textos?
12. Qual a contribuição da literatura indígena para a sua formação leitora?
13. Para você qual a importância de conhecer outras formas de expressões culturais?
14. Na sua opinião, qual a melhor forma de valorizar o outro, a cultura do outro?
15. Você acredita que os índios são todos iguais? Você acha que muitas pessoas acreditam que eles são todos iguais? O que você considera que elas precisam saber?
16. Se tivesse que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo, ou a alguém da sua família que não tenha tido contato com a cultura indígena, o que escolheria?
17. As estratégias de leitura utilizadas pela professora, foram eficientes para que você compreendesse o texto? Qual a importância dessas estratégias para você?
18. Qual a relevância para você do uso dos recursos digitais durante as aulas?
19. Você gostou de utilizar o diário de leitura para registrar suas impressões sobre tudo que foi estudado no projeto? De forma o diário pode ter ajudado você no processo de formação leitora?
20. Alguma sugestão ou avaliação sobre o que foi o projeto?

Foi notório o avanço na aprendizagem dos alunos e como as atividades foram eficientes para a formação leitora, uma vez que as respostas apresentadas no questionário investigativo final, os alunos discorreram sobre como foi ampliado o conhecimento acerca da temática indígena, bem como as atividades facilitaram a compreensão da leitura, além do mais ficou bastante evidente o respeito pela cultura imaginária dos povos indígenas. Podemos atestar através das respostas redigidas no questionário final.

O uso das estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998) contribuíram de forma significativa para que a leitura dos mitos fosse compreendida pelos alunos, pois os passos do antes, durante e depois da leitura permitiram que dúvidas fossem sanadas; que elo entre a história e cultura fosse estabelecido; e que as histórias contadas nos mitos fazem sentidos para os grupos indígenas e devem ser respeitadas e que podem ser admiradas por aqueles não vivem a mesma realidade, conferindo assim a formação do leitor multicultural, um leitor que compreende as diferentes de culturas existente em nossa sociedade.

Ao passo que as estratégias eram realizadas, mais sentido a leitura produzia, tal fato constou nas respostas relatadas pelos alunos, pelos registros nos diários e pela participação deles ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois sobre as perguntas dirigidas em relação a cultura e forma de pensar a respeito dos indígenas, evidenciaram a mudança de pensamento trazida pelo acesso ao conhecimento do assunto, todos os alunos expressaram nas respostas sentimento de empatia, de valorização da cultura e desejo de conhecer mais histórias. Além do mais, reconheceram que a melhor forma de valorizar o outro é conhecendo mais sobre sua cultura.

“Aprendi que a gente tem que conhecer para valorizar e que os índios não são o que algumas pessoas pensam e que eles sejam, é um povo que passou por dificuldade, mas que hoje influencia nosso dia a dia”.

“Penso que os indígenas lutaram muitos para chegar onde estão, e terão que lutar mais ainda. São guerreiros, são gente como todos e que não deveriam ter discriminação com eles. Não é só porque vivem numa cultura que não somo habituados, que eles deixam de ser pessoas”.

“Devemos respeitar o que os outros acreditam. Não devemos ser ignorantes e achar que só o que eu acredito é correto”.

“Foi espetacular conhecer a cultura indígena, antes eu não tinha uma visão positiva, mas agora eu tenho”.

Quando questionados sobre se as estratégias de leitura utilizadas pela professora foram eficientes para que eles compreendessem o texto, e qual a importância dessas estratégias para eles, todos responderam que sim, alegando que elas contribuíram para compreensão dos textos e deixaram a leitura mais interessante, também aproveitamos a oportunidade para saber se gostaram ou não dos diários de leitura e se estes serviram para ajudar no processo de formação leitora. Todos responderam que sim, afirmando que os registros no diário contribuíram para compreender melhor o texto, a expressar sentimentos e emoções.

“Sim, foram eficientes, foi importante para que nós compreendêssemos melhor o texto”.

“Sim. Essas estratégias são importantes porque ajudaram entender melhor os textos e faz a gente notar os mínimos detalhes”.

“Sim. São estratégias que estimulam o leitor e deixa mais eficiente a leitura. Formar hipóteses antes da leitura beneficia a pessoa compreender o texto que irá ler”.

“O diário de leitura me ajudou a expressar melhor meus sentimentos e impressões”.

“Eu gostei de utilizar o diário de leitura para registros e também ajuda a formação leitora e até mesmo a compreensão dos textos lidos em sala de aula”.

“Sim, pois é a forma de a gente expor o que pensamos e não guardar para nós mesmos, ajuda as pessoas tímidas a escrever o que pensam e não falam, pois assim a pessoa mostra que ela é e ajuda o professor”.

Por fim, e antes da apresentação do projeto para a comunidade escolar e em clima de despedida, propomos aos alunos que deixassem uma mensagem para os povos indígenas, e que essas mensagens seriam afixadas em um mural e quem sabe chegassem até algum indígena. Dessa forma, distribuímos papéis coloridos a cada aluno e eles escreveram pequenas mensagens, em seguida colaram sobre uma cartolina compondo assim o mural que fez parte da apresentação do projeto. Esta atividade foi muito interessante, pois os alunos expressaram seus sentimentos, durante o projeto, exerceram a empatia através

de mensagens de gratidão e respeito pelos indígenas e deixaram seus recados. Segue algumas delas:

“O meu nome é J. vim te dar os parabéns pela sua cultura que agora “são” escritas em livro, jornal e também pela internet, seus livros são interessantes e divertidos agora eu sei muito sobre vocês”. (J.)

“Vocês são importantes para nós, depois de tudo isso estudado sobre vocês na sala de aula, tive outra visão sobre vocês, uma visão positiva”. (W.)

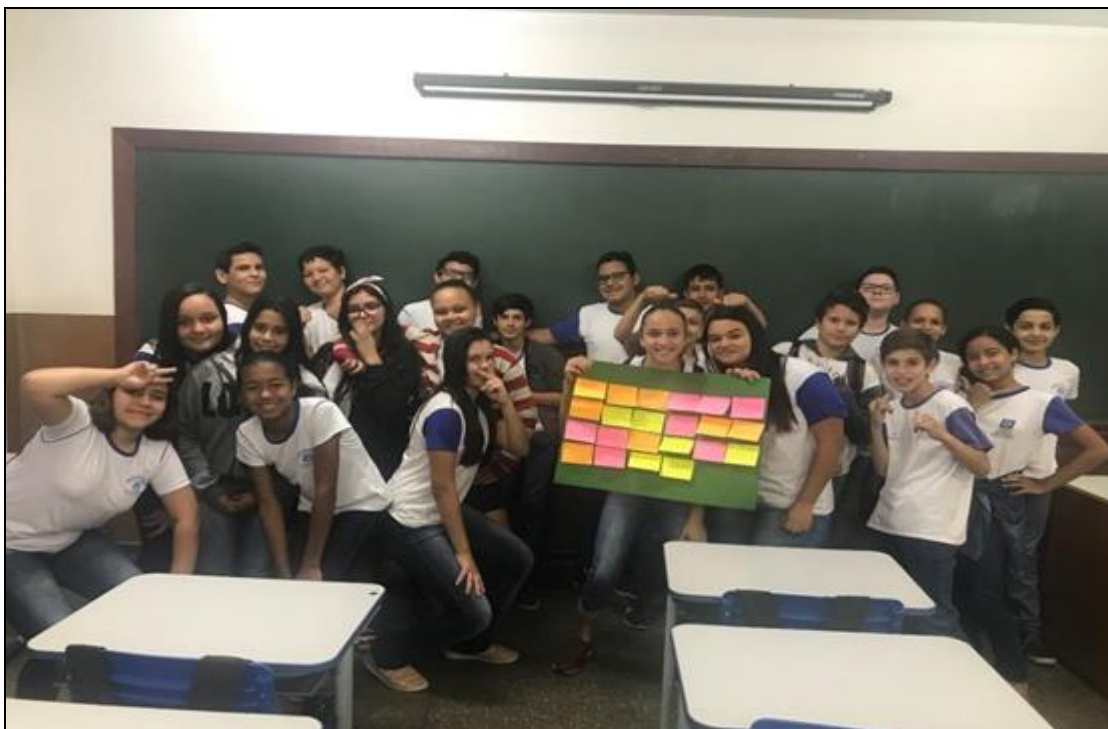
“Olá, queria dizer que gosto muito dos mitos e lendas que vocês contam. A criatividade que vocês têm para explicar a origem de algo é impressionante. (M.)

“Sinto muito por vocês sofrerem tanto por causa dos não índios, mas continuem lutando vocês sim são os verdadeiros guerreiros”. (P.)

“Eu gostei muito de conhecer a cultura de vocês, e que eu tenho uma vontade muito grande de conhecer um índio. Continuem lutando e sendo essas pessoas fortes e que “conquistou” um espaço em meu coração”. (S.)

A seguir é apresentada a imagem do cartaz com as mensagens que os alunos escreveram conforme transcritas acima (Figura 17).

Figura 17 - Mensagens dos alunos para os indígenas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As atividades em sala de aula se encerraram, e o passo final foi a divulgação à comunidade escolar, com o encerramento das atividades os alunos queriam mais, porém não era possível, uma vez que seguimos o que havíamos planejado. Confessamos que teríamos muitas mais histórias para contar e muitos mais mitos para ler, mas de certa forma nosso objetivo foi alcançado, nossos alunos se tornaram leitores multiculturais, facilitando assim a compreensão e respeito pelas diferentes culturas existentes em nosso país e estão preparados para compreenderem a leitura de outros mitos e rituais indígenas.

Como divulgação das atividades para a comunidade escolar, no dia seis de dezembro foi realizada na escola uma exposição dos projetos desenvolvidos durante o ano. Na oportunidade montamos um espaço para apresentar o material produzido durante o projeto. Além da exposição dos diários de leitura, das mensagens dirigidas aos indígenas e dos mitos lidos, os alunos realizaram a leitura dramatizada da crônica de Daniel Mundurukun, **É índio ou não é índio?** e cantaram em coro a música **Todo dia era dia de índio**. Para que a comunidade escolar pudesse compreender e refletir sobre o que estava sendo apresentado, dois alunos fizeram um breve relato sobre o conteúdo da crônica e da música, dessa forma teríamos a certeza de que as mensagens trazidas pelos textos seriam compreendidas por todos.

Durante a realização das atividades, descobrimos que na escola havia uma aluna cujo pai era um indígena que há alguns anos havia deixado a aldeia para morar na cidade com uma não índia. Após buscar informações e conversar pessoalmente com o indígena, o convidamos para apreciar a exposição das atividades, lemos e apresentamos a ele as mensagens dirigidas aos indígenas e ele pode assistir todas as apresentações e materializar o que estava sendo apresentado, no caso o preconceito das pessoas frente aos indígenas, sobretudo aqueles que apenas por viverem em um espaço urbano são criticados. Na ocasião, ele agradeceu o convite, e falou sobre a importância de apresentar a cultura indígena nas escolas, e sobre o quanto já foram e ainda são vítimas de preconceitos, inclusive sua filha, aluna da escola, também confessou sofrer discriminação por ser de origem indígena (Figuras 18 - 22).

Figura 18 - Exposição dos trabalhos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 19 - Leitura da crônica **É índio, ou não é índio?**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 20 - Indígenas visitando a exposição dos trabalhos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 21 - Banner para apresentação das atividades realizadas durante o projeto.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 22 - Apresentação dos trabalhos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A exposição foi muito valiosa e muitas pessoas puderam prestigiar os trabalhos dos alunos, deixando-os muito contentes e valorizados; aprendendo um pouco sobre a cultura indígena e conhecendo os sentimentos dos alunos sobre a temática após o desenvolvimento das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “TODO DIA É DIA DE ÍNDIO”

“Todo dia era dia de índio, mas agora eles só têm o 19 de abril” é com o trecho da música produzida por Jorge Ben Jor em meados dos anos 80 que registramos as palavras finais deste projeto de intervenção que por meio do letramento literário trouxe a literatura indígena para sala de aula, dando voz a esta literatura marginalizada e às histórias de um povo que por muito tempo foi silenciado e deixado para ser lembrado em apenas um dia, o dia do índio, 19 de abril.

Muitas décadas se passaram e o que já era notório, atualmente, quase nada mudou. Uma lei foi necessária para que parte da cultura do Brasil fosse estudada em sala de aula, porém o que se vê hoje ainda é o apagamento; o ensino fragmentado resumido em um dia escolhido para comemorar o dia dos índios, onde estes são apresentados de forma genérica, escondendo assim toda a diversidade, identidade e histórias dos povos indígenas.

Desenvolver práticas literárias em consonância com a realidade da qual estamos inseridos é oportunizar aos estudantes conhecer para valorizar, admirar, sobretudo, respeitar. Buscando respostas para as questões levantadas neste projeto como: Qual a relevância da literatura indígena para a formação de leitores competentes em contexto multicultural e multiletrado? De que forma a literatura indígena contribui para incentivar a leitura literária e a produção textual no ensino fundamental? Qual a contribuição dos textos da literatura indígena para o conhecimento, a compreensão, e a valorização do outro? De que forma a literatura indígena corrobora para as diferentes formas de expressão promovendo a formação multicultural e inclusiva do leitor? Buscamos compreender e desenvolver atividades de compreensão leitora através das estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), visando ao longo das atividades estratégias para o antes, o durante e o depois da leitura para assim alcançar o objetivo final.

Frente ao que estava sendo questionado sobre o trabalho a partir da literatura indígena, pudemos notar que as atividades de contextualização foram valiosas para a compreensão da cultura e da forma como os indígenas veem o mundo e as coisas, bem como a relação com a natureza, com seus antepassados com seus rituais e histórias. Vale salientar que a contextualização foi fundamental no processo de reconhecimento e valorização da cultura do outro, contribuindo

assim para a formação de leitores multiculturais e multiletrados, capazes de compreender as diferentes formas de expressão do ser humano, bem como toda a diversidade e realidade dos povos indígenas presentes em nosso país, como afirma Silva e Costa (2018, p.20) [...] “se é fato que o estudo e o conhecimento do passado histórico dos indígenas é uma necessidade, é igualmente necessário e mais saudável que tenhamos consciência da realidade dessas sociedades no contexto do Brasil contemporâneo.

No que se refere à contribuição da literatura indígena para o incentivo à leitura, durante apresentação dos textos aos alunos, ficou evidente a admiração pela cultura imaginária dos povos indígenas, promovendo reflexões e constantes discussões e comparações diante de uma cultura tão sábia e rica.

No que tange à valorização de uma cultura tão diferente da qual os estudantes estão habituados (embora pudessem através das atividades reconhecer alguns costumes, alimentos e comunicação de origem indígena) Os alunos foram capazes de se colocar no lugar do outro, de perceber suas lutas e o que vem acontecendo com os povos indígenas do nosso país, compreenderam que as histórias contadas por eles, não precisam ser verdades para nós, que tampouco devemos desconsiderá-las, mas sim respeitá-las, aceitá-las como parte importante para a construção da identidade deles e para o reconhecimento das nossas próprias origens.

O projeto de intervenção foi imprescindível para abarcar conhecimento sobre os povos indígenas, apresentando seus costumes e suas histórias, e mediante a tanta descoberta o desconhecido se rendeu ao que sempre existiu, mas que foi apagado da história e com estratégias para que a compreensão fosse de fato efetivada, o que era estranho tornou-se natural, o que era diferente tornou-se compreensível e o que era desconhecido, tornou-se conhecido e o mais importante, valorizado.

Amparados em autores pesquisadores que são importantes nomes que trabalham com o ensino da literatura, pudemos refletir sobre o poder humanizador da literatura, tal como ensinou Candido; sobre os benefícios que ela nos traz, conforme Todorov (2009); aprendendo com Colomer (2007) como a leitura literária na escola contribui para desenvolver habilidades para compreender o mundo; e com Solé (1998), aprendemos acerca da utilização de estratégias de leitura para o desenvolvimento da leitura proficiente e para a interpretação e

compreensão autônomas de textos. Além desses, outros autores também contribuíram significativamente para a pesquisa. Buscamos formar leitores, valorizando tudo o que a literatura pode trazer para a vida dos estudantes, tornando-os através da leitura do outro, das diversas culturas, formá-los mais humanos, mais sensíveis e capazes de compreender a diferença existente entre os povos.

Os estudantes colaboradores do projeto receberam de forma muito receptível a temática indígena, e demonstraram ao longo das atividades certo desconhecimento, porém tão logo perceberam o quanto estar informado é fundamental para compreender as diferentes formas das pessoas verem as coisas e o mundo.

Contudo, ainda enfrentamos dificuldades referentes ao desenvolvimento das discussões, a argumentação e posicionamentos frente aos problemas sociais, discriminatórios e excludentes; os alunos embora conscientes das lutas e dificuldades dos indígenas, também sensibilizados pela causa, não conseguiram participar criticamente de debates sobre os povos indígenas. Sabemos que a caminhada é longa e mesmo caminhando a passos lentos, iniciamos a nossa jornada através da leitura de textos literários, pois a literatura é um dos meios mais eficazes de transformar o ser humano, e continuaremos trilhando este caminho para que a partir do acesso ao conhecimento, aos textos literário, possamos formar leitores, formar críticos, formar cidadãos que saibam valorizar o outro, respeitar e viver com a diferença.

A oportunidade de rever práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário, a dedicação às leituras que colaboraram para compreender quanto se faz necessária a mudança; reconhecer quanto a formação continuada é importante para o professor, bem como o pensar em projetos interventivos que possam fazer a diferença em sala de aula, não deve ser apenas o desejo ou meta para receber o título de mestre(a), mas sim deve ser a prioridade de todos que estão envolvidos com a educação, favorecendo a aprendizagem, a troca de experiências e obtenção de resultados significativos ao final de cada etapa da vida escolar de nossos alunos.

Foi assim com este projeto, onde práticas pedagógicas diferenciadas, pautadas em grandes estudiosos, trouxeram para a sala de aula, atividades capazes de romper com o desconhecimento e de envolver todos os estudantes

durante os processos realizados, aproximando a teoria à prática, e mais uma vez comprovando o quanto a formação continuada pode fazer a diferença.

Portanto, esperamos que assim como foi valiosa a aplicação do projeto para todos os envolvidos, este possa também contribuir para outras práticas docentes, e para outros profissionais que reconhecem a importância de seu papel como educador, bem como a relevância das vozes indígenas nas escolas, contribuindo para que todo dia seja dia do índio. Apenas desse modo poderá ser garantida uma sociedade mais justa, mais solidária e menos preconceituosa.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Tradução de Eri a Barbosa. Original disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. s/d. Tradução disponível em: <http://www.google.pt/url>, 2009.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português. Discurso e saberes escolares**. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – MEC**. CNE/CEB, 2ª versão. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. 1.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **“Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural**. Educação em Revista, v. 32, n. 1, 2016.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana, Org. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Anna Maria Ribeiro FM; COENGA, Rosemar Eurico. **A literatura infantil e juvenil indígena brasileira contemporânea: uma leitura da obra Irakisu: o menino criador, de Renê Kithãulu**. Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 1, n. 28, 2016.

COSSON, R. **Letramento Literário-teoria e prática**. São Paulo, Ed. Contexto, 2014.

_____, R. **O espaço da literatura na sala de aula**. In PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs). **Literatura: Ensino Fundamental** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acessado em: 23 de agosto de 2019.

DE OLIVEIRA, Ana Arlinda. **O professor como mediador das leituras literárias**. COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO, p. 41, 2010.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONSECA, I. M. (2015). **Considerações sobre as textualidades indígenas Watunna - Mitologias Makiritare** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

GALLO, Sílvia. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. O sentido da escola**, v. 2, p. 17-41, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no**

Brasil. Belo Horizonte: Mazz Edições, 2013.

JUNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. et al. **Internt & Ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

KITHÄULU, Renê. **Irakisu: o menino criador.** São Paulo: Peirópolis, 2002.

LIMA, Amanda. **O livro indígena e suas múltiplas grafias.** 2012. 155 f. Tese de Doutorado. Dissertação-Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares para a educação básica: linguagens.** Cuiabá: Print, 2012b.

_____,. **Objetivos de aprendizagem para escolas do Ensino**

Fundamental urbanas/2016. Cuiabá: Seduc, 2016.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da História do Brasil.** In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida, ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla, XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org). **Povos indígenas & Educação.** 2ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MINHOTO, Paula. **A utilização do Facebook como suporte à aprendizagem da biologia: estudo de caso numa turma do 12º ano.** 2012. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. **A obra literária vai ao cinema: um estudo**

da prática docente em literatura brasileira. Maringá, UEM, 2013.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **O professor como mediador das leituras literárias.** In PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs). **Literatura: Ensino Fundamental** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PATRÍCIO, R., & Gonçalves, V. (2010) **-Facebook: rede social educativa?** In I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 593-598.
<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas.** São Paulo: Prumo, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, Maria H. Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2009. (4. Ed. Ver. E atual)

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

_____, **A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade.** *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, p. 151-164, 2013.

SILVA, Giovani José da Silva, COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** 1ª ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2018. Coleção Práticas Docentes.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira, FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas -SP: Mercado de Letras, 2011.

THIÉL, Cristine Janice. **A literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. Educação&realidade, Porto alegre, v.38, n.4,p.1175-1198, out./dez.2013.Disponível em/:http://www.urfgs.br/edu_realidade

_____, **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

_____, **A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em março de 2019.

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

WALTER, Rolad. Prefácio. In: GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazz Edições, 2013.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. Belo Horizonte:Autêntica, 2000.

REFERENCIAL WEBGRÁFICO

ARTES INDIGENAS. Disponível em: <https://sites.google.com/site/cp2arteindigena/pintura-corporal>. Acesso 15 fev 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRITO, Glaucia da Silva. Tecnologia para transformar a educação. In **Revista Educar**. nº.28, p. 279-282, Curitiba: Editoral. UFPR, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200018. acesso em 17 maio 2018.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO. 2017. **Curtas que arrebatam #56 — Histórias indígenas**. Disponível em: https://labedu.org.br/curtas-que-arrebatam-56-historias-indigenas-animacao-criancas/?fbclid=IwAR0J7QPcWE4O-O_S8zl6trHI5U8Cf5mDQVT1F8s3_f7qS-R_zjVkoFlynI. Acesso 15 fev 2019.

VIMEO. **Nossos Índios Nossas Histórias - Episódio-Piloto**. Disponível em: <https://vimeo.com/15688504>. Acesso 15 fev 2019.

ANEXOS

