

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

IVONETE NINK SOARES

**LITERATURAS NATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma possibilidade de
desobediência epistêmica**

**Campo Grande – MS
2024**

IVONETE NINK SOARES

**LITERATURAS NATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma possibilidade de
desobediência epistêmica**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens na linha de pesquisa em Linguagens, identidades e ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Graciela da Rocha

Campo Grande – MS
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

IVONETE NINK SOARES

**LITERATURAS NATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma possibilidade de
desobediência epistêmica**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Patrícia Graciela da Rocha (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/FAALC/UFMS

Prof.^a Dra. Fernanda Vieira de Sant' Anna (Examinadora externa)
Universidade do Estado de Minas Gerais – ISED/ UEMG

Prof.^a Dra. Adriana Oliveira de Sales (Examinadora externa)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAIND/UFGD

Prof.^a Dra. Angela Maria Guida (Examinadora interna)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/FAALC/UFMS

Prof.^a Dra. Suzana Vinicia Mancilla Barreda (Examinadora interna)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – DHL/CPAN/UFMS

Prof.^a Dra. Fabiana Poças Biondo (Suplente Interna)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEL/FAALC/UFMS

Prof. Dr.^o Rodrigo Acosta Pereira (Suplente Externo)
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLG/UFSC

Campo Grande – MS
2024

AGRADECIMENTOS

*Cada palavra que deixa minha boca,
Cada linha que encosta no papel
E conta minha história / É topografia da minha alma
que me reposiciona no mundo
Se rapé puku / Eu não escrevo só / Eu não existo só
(Vieira, 2024, [s.p.])*

No final deste percurso, aproveito este espaço de fala, de agradecimento, para dizer que no caminho percorrido, mesmo direcionando meu olhar para a minha ancestralidade paterna, trazendo sempre meu pai, Raimundo, comigo, jamais deixei de sentir a presença da minha saudosa mãezinha, Adelina. E é por ela que quero iniciar meus agradecimentos.

Minha mãe, a mulher mais generosa que eu tive a honra de conviver, deixou de fazer parte desse mundo em 16 de março de 2021, vítima da Covid-19, uma doença que ceifou tantas vidas. Por essa infelicidade, não deu tempo para ela saber que teria uma filha doutora.

– É isso mesmo, mãe, sua filha, sua caçula, vai ser doutora.

A aprovação veio quatro meses depois, no meio do luto, do caos, da dor. Até hoje não sei, de forma consciente, de onde tirei/tiro forças para essa jornada. Acho que isso está em minhas raízes, minha base, minha família. Costumo dizer que eu sou resistência.

Desde cedo, carrego comigo dores de perdas de pessoas. Algumas que, diretamente, eu nunca tive. Nunca conheci meus avós, minhas avós e ainda assim sinto falta deles, não a mesma falta que sinto do meu filho Weverton, uma estrelinha que brilha no céu desde 28 de outubro de 2009. Acredito que minha força também vem dele, e é por isso que preciso agradecê-lo. Nossa breve convivência, apenas 5 anos, me fez forte, me fez uma guerreira. Essa dor constante, também me impulsiona para a vida e para os sonhos.

Agora, quero agradecer às pessoas que estão neste plano. Primeiramente, às minhas bases mais fortes: minha filha Weidila e meu esposo Edmilson. Palavras são insuficientes para expressar minha gratidão. Juntos, percorremos este caminho cheio de desafios. Vocês dois sempre estiveram ao meu lado, seguraram minha mão em todas as ocasiões, em cada momento, principalmente nos difíceis – e não foram poucos, especialmente no início do curso. Eu sempre tive vocês dois para me afagar, para me reerguer, para sentar ao meu lado e dizer: Você consegue, você é forte. Se cheguei até aqui, foi por vocês. Meu amor e minha gratidão são eternos.

Outras bases fortes que me sustentaram foram meus irmãos, Erivaldo, Inaldo e Iranilda. Cada um de vocês, com sua singularidade, foi essencial para que eu acreditasse no meu potencial. Obrigada por cada palavra de incentivo, por acreditarem em mim, por estarem

ao meu lado. Ter irmãos como vocês é um dos maiores presentes que a vida me deu. Inclusive, por meio de vocês que eu tenho os sobrinhos mais lindos que uma tia poderia ter e que a nossa família se torna ainda maior com os cunhados e cunhadas que vocês me deram.

Agradeço à minha orientadora, Patrícia Graciela da Rocha, que entrou nessa jornada após seu início e trouxe uma nova perspectiva, carregada de leveza e acolhimento, algo que eu não imaginava encontrar na academia. Sua orientação cuidadosa e respeitosa fez com que esse caminho se tornasse menos árduo, mais feliz. Sou muito grata por essa parceria que sempre me mostrou possibilidades, me encorajou e trouxe simplicidade para o que parecia tão complexo. Sua presença não foi apenas acadêmica, mas também humana, e sou imensamente grata por isso.

Agradeço às membras da banca, cada uma com um papel indispensável nesta caminhada. À professora Angela Guida, cujas aulas me ensinaram que “a memória é vida que se dá no passado, no presente e no futuro”, ajudando-me a dar os primeiros passos neste caminho, mostrando-me a importância de visitar e celebrar nossas histórias e memórias. À Fernanda Vieira, uma originária cuja sabedoria e força me inspiraram desde a primeira vez que a vi palestrar. Sua fala potente revelou algo que eu vivia, mas ainda não tinha reconhecido plenamente. Enquanto originária em processo de autodescoberta, precisei compreender o que ela já sabia: “na esmagadora maioria das minhas interações sociais, a minha pele, o meu corpo, a minha identidade, é uma desvantagem”. À Suzana Mancilla, agradeço pela presença e contribuição. Sua perspectiva crítica dialoga com o propósito desta tese, reforça a importância de questionarmos e superarmos as negações das nossas identidades originárias e invisibilizações. À Adriana Oliveira de Sales, que chegou ao final do percurso, mas trouxe consigo uma bagagem de conhecimentos que, sem dúvida, direcionou esta pesquisa para novas possibilidades e perspectivas indispensáveis.

Minha gratidão também se estende aos outros membros da minha família, aos amigos, professores, colegas e aos integrantes dos grupos de pesquisa Posliden e Geple. Cada um/a, de forma direta ou indireta, contribuiu para a realização deste trabalho. Esta conquista não é só minha, mas de todos que, ao acreditarem em mim, tornaram este momento possível. A vocês – tia Elisa, tio Dal, Diego, Rose, Carlinhos, Santana, Zelita, Márcia, Wellington Furtado, Willian Teixeira, Daniela Kanashiro, Rosana Zanelatto... –, minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço a Deus, e a todas as outras divindades e forças, deste mundo e de outros, que, de alguma forma, caminharam comigo. Cada arrepio (e não foram poucos) sentido em encontros, visíveis e invisíveis, foi um lembrete da força dos meus ancestrais e da conexão com minha essência.

RESUMO

A colonização de Pindorama, que significa “Terra das Palmeiras, em Tupi, é a denominação para Brasil que vem sendo utilizada em vários movimentos indígenas e em movimentos de práxis decolonial” (Vieira, 2024, *on-line*), deixou marcas profundas na nossa cultura e sociedade. Desde então, as colonialidades do ser, do saber e do poder persistem na sociedade brasileira e, de forma incisiva, no ambiente escolar. Muitos aspectos relacionados à cultura europeia foram supervalorizados, causando o apagamento e a desvalorização das diversidades identitárias do país, especialmente em relação aos grupos minorizados, como os povos nativos. Durante séculos, a educação formal esteve restrita às classes dominantes, com livros e materiais didáticos que refletiam apenas a visão dos colonizadores. No entanto, nas últimas décadas, narrativas minoritizadas, especialmente de autoria dos povos originários brasileiros, começaram a ser incorporadas nos ambientes de aprendizagem, abrindo espaço para novas perspectivas históricas e culturais. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas dos povos originários no currículo escolar nacional, com destaque nas áreas de artes, literatura e história. Essa legislação promoveu um espaço nos currículos escolares para a revisão de questões culturais e históricas antes silenciadas. Diante desse contexto, este estudo, com base na linguística aplicada, objetiva refletir sobre como o trabalho com literaturas nativas no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de uma nova perspectiva sobre as identidades dos povos originários brasileiros. O estudo visa também à revisão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade e à promoção da desobediência epistêmica no campo educacional. Para tanto, esta pesquisa qualitativa, de caráter aplicado e exploratório, adota a metodologia de pesquisa-ação. A geração de dados inclui a aplicação de dois questionários (inicial e final) e o desenvolvimento de uma sequência didática de caráter decolonial, utilizando livros de literaturas nativas. Essas atividades foram realizadas com 30 alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública em Porto Velho-RO, a fim de observar os impactos da Lei 11.645/08, implementada há mais de 16 anos. A análise interpretativista foi conduzida a partir dos comentários dos alunos sobre como se identificam e identificam o outro (o sujeito nativo), com base nas seguintes questões: O que é *ser indígena*? O que define uma pessoa como *indígena*? Com esta pesquisa pretendo contribuir para uma abordagem mais inclusiva e crítica no ensino de língua portuguesa e literatura, desafiando preconceitos e promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada das identidades e culturas que constituem o Brasil.

Palavras-chave: Epistemicídio. Desobediência epistêmica. Literaturas nativas. Ensino de Língua Portuguesa. Educação Básica.

Abstract

The colonization of Pindorama, which means “Land of Palm Trees, in Tupi, is the name for Brazil that has been used in several indigenous movements and in movements of decolonial praxis” (Vieira, 2024, online), left profound marks on our culture and society. Since then, the colonialities of being, knowledge, and power have persisted in Brazilian society and, notably, within the school environment. Many aspects of European culture were overvalued, causing the erasure and devaluation of the country’s diverse identities, especially those of marginalized groups such as native peoples. For centuries, formal education was restricted to the dominant classes, with textbooks and materials reflecting only the colonizers’ perspectives. However, in recent decades, minority narratives, especially those authored by Brazil’s original peoples, have started to be incorporated into learning environments, opening up space for new historical and cultural perspectives. On March 10, 2008, Law 11.645 made it mandatory to teach the histories and cultures of original peoples in the national school curriculum, with emphasis on arts, literature, and history. This legislation created space in school curricula for the revision of cultural and historical issues that had previously been silenced. In this context, this study, grounded in applied linguistics, aims to reflect on how working with native literatures in the teaching of Portuguese language and literature in Basic Education, especially in high school, can contribute to constructing a new perspective on the identities of the original peoples of Brazil. The study also seeks to challenge myths, beliefs, prejudices, and stereotypes rooted in society while promoting epistemic disobedience within the educational field. To achieve this, this qualitative, applied, and exploratory research adopts an action-research methodology. The data generation includes the application of two questionnaires (initial and final) and the development of a decolonial didactic sequence utilizing books of native literatures. These activities were carried out with 30 students in a second-year high school class at a public school in Porto Velho-RO, to observe the impacts of Law 11.645/08, implemented more than 16 years ago. An interpretive analysis was conducted based on the students’ comments about how they perceive themselves and others (the native subject), guided by the following questions: What does it mean *to be Indigenous*? What defines an *Indigenous* person? With this research, I aim to contribute to a more inclusive and critical approach to teaching Portuguese language and literature, challenging prejudices and promoting a deeper, contextualized understanding of the identities and cultures that constitute Brazil.

Keywords: Epistemicide. Epistemic disobedience. Native literatures. Portuguese language teaching. Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD – Livro didático
LDs – Livros didáticos
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SD – Sequência Didática
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS – Universidade Federal de Roraima
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UniSul – Universidade do Sul de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica dos trabalhos acadêmicos do Estado da arte	64
Figura 2 – Estrutura da sequência didática completa	77
Figura 3 – Literaturas epistemologicamente desobedientes	82
Figura 4 – A atriz Eunice Baía em cenas dos filmes Tainá 1 e 2	89
Figura 5 – Representações dos povos originários em produções televisivas	89
Figura 6 – A persistência de estereótipos na educação	91
Figura 7 – O que pertence, ou não, aos povos originários?.....	92
Figura 8 – Márcia Wayna Kambeba: poeta	94
Figura 9 – Márcia Wayna Kambeba: geógrafa.....	94
Figura 10 – Beatriz Tuxá: Poeta	95
Figura 11 – Beatriz Tuxá: Cantora	95
Figura 12 – Vazigton Pataxó: Estudante	96
Figura 13 – Vazigton Pataxó: Médico	96
Figura 14 – Laís Eduarda Tupinambá: Artista	97
Figura 15 – Laís Eduarda Tupinambá: Escritora.....	97
Figura 16 – Povos originários na sala de aula	121
Figura 17 – Literatura nativa para todos.....	121
Figura 18 – Um livro incrível	123
Figura 19 – Admiração por uma literatura nativa.....	123
Figura 20 – A criação do tamanduá e da onça por um deus na literatura nativa.....	124
Figura 21 – Empatia e amor pelos animais na literatura nativa.....	125
Figura 22 – A relação entre os pássaros em uma literatura nativa	125
Figura 23 – Aprender com os povos originários	126
Figura 24 – Contato com a língua Guarani.....	127
Figura 25 – Presença dos povos originários no Brasil.....	128
Figura 26 – Distribuição dos povos originários pelo Brasil	128
Figura 27 – Algumas comunidades de povos originários do Brasil	129
Figura 28 – Povos originário no norte do Brasil	130
Figura 29 – Lendo a literatura nativa <i>Parece que foi ontem</i> , de Daniel Munduruku	137
Figura 30 – A Guardiã Tainá.....	149
Figura 31 – Memórias e sabedoria da teia infinita	150
Figura 32 – Histórias do amanhã.....	151
Figura 33 – A verdade nem sempre é o que parece.....	153
Figura 34 – A árvore mágica	153
Figura 35 – A graça da fumaça.....	154
Figura 36 – QR Code - Livro Teias de histórias	155
Figura 37 – Autodeclaração <i>indígena</i>	156
Figura 38 – Participação nas aulas	165
Figura 39 – Opinião sobre os povos originários.....	166
Figura 40 – Ausência de opinião	166
Figura 41 – Manutenção de opiniões.....	167
Figura 42 – A opinião que a pesquisa quis formar	167
Figura 43 – Mudança de percepções dos/das estudantes sobre os povos originários.....	168
Figura 44 – QR Code do material didático – Literaturas nativas na educação escolar brasileira	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado da arte: buscas no Scielo, Google acadêmico e Banco de dados da Capes	38
Tabela 2 – Estado da arte: trabalhos acadêmicos encontrados e analisados	61
Tabela 3 – Distribuição em regiões, estados e cidades dos trabalhos acadêmicos sobre literaturas nativas	64
Tabela 4 – Quantidade de acervos para cada escola conforme alunado registrado no censo escolar	111
Tabela 5 – Literaturas nativas lidas pelos/pelas alunos/alunas.....	131
Tabela 6 – Como os povos originários são retratados nas histórias?	138
Tabela 7 – Percepções sobre identificação e não identificação com etnias indígenas	157
Tabela 8 – Interesses dos alunos e alunas sobre os povos originários	159
Tabela 9 – Ouvindo de terceiros a história pode ser distorcida.....	164
Tabela 10 – Percepções dos alunos sobre a experiência de conhecer as literaturas nativas...	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da arte: expressões-chave “narrativa indígena” e “sala de aula”	51
Quadro 2 – Crônica: “É índio ou não é índio?”.....	100
Quadro 3 – Poema <i>Índio eu não sou!</i>	102
Quadro 4 – Crônica “Minha vó foi pega a laço”, de Daniel Munduruku.....	107
Quadro 5 – Livro <i>Parece que foi ontem</i> , de Daniel Munduruku.....	137
Quadro 6 – Equívocos nossos de cada dia, de Daniel Munduruku (2020).....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Livros e autores/as nativos/as do estado.....	61
Gráfico 2 – Para você, o que é <i>ser indígena</i> ?	84
Gráfico 3 – Quais são as características físicas e culturais da população originária?	86
Gráfico 4 – Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária que fale sobre os povos originários? Dê detalhes.	112
Gráfico 5 – Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária escrita por pessoa originária? Dê detalhes.	114
Gráfico 6 – Literaturas nativas e os elementos culturais	134
Gráfico 7 – Qual é o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento?	140
Gráfico 8 – Propostas para combater preconceitos e violências contra os povos originários	145
Gráfico 9 – Como você se identifica?	156
Gráfico 10 – Opiniões dos alunos sobre narrativas contadas por si ou por terceiros	162

SUMÁRIO

1. UM MERGULHO NO RIO DA MINHA MEMÓRIA ANCESTRAL	14
1.1 Entre a ancestralidade e a sala de aula	18
1.2 Objetivos da pesquisa	26
1.3 Organização da tese	26
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 Caracterização da pesquisa	29
2.2 Campo de pesquisa e participantes	32
2.3 Geração de dados	33
2.4 Análises de dados	34
3. ESTADO DA ARTE: uma análise dos trabalhos acadêmicos sobre identidades, práticas de ensino e literaturas nativas na educação brasileira não originária.....	35
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: da colonização à escrita nativa na sala de aula.....	69
4.1 Apresentação da pesquisa, preparação para a SD e aplicação do questionário inicial	79
4.2 Identidades: desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios	93
4.3 Literaturas nativas para dialogar com a diversidade	117
4.4 Literatura nativa: da leitura à escrita	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	177
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	191
APÊNDICES	196
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	197
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	198
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	199
Apêndice D – Termo de autorização institucional	200
Apêndice E – Questionário inicial aplicado ao participante	202
Apêndice F - Questionário final aplicado ao participante	197
ANEXOS	205
Anexo 1: Excerto da obra “Meu vô Apolinário”, de Daniel Munduruku	206

1. UM MERGULHO NO RIO DA MINHA MEMÓRIA ANCESTRAL

[...] somos a continuação de um fio que se constrói no invisível. Pensem nisto: somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (Munduruku, 2009, p. 16)

Antes de apresentar este estudo a respeito das identidades e das literaturas dos povos originários brasileiros, como um fio que sou, iniciado há tempos atrás, peço licença a todos os povos originários, meus ancestrais, para que eu possa expor essa escrita coletiva. Uma escrita entrelaçada por múltiplas vozes e memórias, humanas ou não, do passado e do presente. Essas que retomam as ancestralidades, as histórias e as pertencas étnicas, que dão acesso aos conhecimentos culturais, identitários, históricos, linguísticos e tantos outros que fazem parte do ser pertencente a um povo nativo e que, a partir de agora, será materializada na tessitura deste texto.

Para continuar esse diálogo, gostaria de rememorar como os povos originários chegaram até mim. Na verdade, foi antes do fato que vou narrar. É isso mesmo, a memória tem dessas coisas. Quando menos se espera, ela surge, não controlamos suas manifestações. Esse fenômeno possibilita recordar histórias, momentos, pessoas. Afinal, como bem expressa Guida (2013, p. 20-21): “A memória não é uma mera gaveta de guardados. Memória é narrativa e enquanto narrativa memória é vida que se dá no passado, no presente e no futuro”.

No meu caso, minha vida sempre esteve relacionada aos povos originários, mas eu não me dava conta dessa relação. Ainda que a memória trouxesse alguns elementos, eu não havia sido afetada por essa questão de uma forma consciente. Como assegura Spinoza (2009, p. 99), o “corpo humano pode ser afetado de muitos modos, que aumentam ou diminuem sua potência de agir”. Esse afetamento aconteceu no dia que alguém jogou “piolhos” em minha cabeça, sim, é fato, Daniel Munduruku foi quem os jogou.

Essa metáfora criada por Munduruku para apresentar sua própria percepção de ser “um educador cuja principal tarefa era ‘jogar piolhos’ na cabeça da sociedade e deixar ela se inquietar, pensar, se coçar e refletir sobre sua própria identidade étnica” (Munduruku, 2016, p. 177), foi materializada em mim. Desde então, esses “piolhos” não me deixam mais descansar. Coçam, inquietam-me, proliferam-se. E isso é muito bom. Estou tão apegada a eles que não imagino minha vida sem esses serezinhos inquietantes. Desejo integrá-los à minha vida, lançá-los nas pessoas, espalhá-los por onde eu for, provocar essa sensação de desassossego que teve início na minha vida durante o planejamento de uma aula.

Em 2021, ao preparar aulas para uma turma do 6º ano, do ensino fundamental, deparei-me, no livro didático (LD) da coleção *Singular e Plural*¹, com o excerto de uma obra do Daniel Munduruku, “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (2005). Um trecho pequeno, mas com grandes ensinamentos (ver anexo 1).

Após esse primeiro contato com a obra do escritor Daniel Munduruku, senti um atravessamento inexplicável. A voz ficou embargada. Os trechos ali contidos e a breve biografia do autor, também exposta no LD, disseram-me coisas que eu nem sabia que precisava ouvir, sentir, viver, experienciar e aprender. A memória revelada por meio dessa narrativa, entrelaçando-se à biografia do autor, estabeleceu uma conexão emocional comigo sem precedente. Minha memória exigiu que eu sáísse um pouco de mim, da casca que me envolvia, e fosse ao encontro do outro, um desconhecido que, surpreendentemente, também era uma parte de mim.

Nas palavras de Spinoza (2009), o que aconteceu foi um “bom encontro”. O fragmento do livro provocou em mim o afeto da alegria, isso aumentou a minha potência para agir. Dentre as distintas formas encontradas, uma delas está aqui, agora, nesta tese.

A memória de Daniel Munduruku, sobre os poucos anos de convivência que teve com seu avô, um “velho índio que se sentava de cócoras para contar as histórias dos espíritos ancestrais” (Munduruku, 2005, p. 7), despertou em mim a consciência de que eu nunca tinha tido esse tipo de contato. Nem com avô nem com avó. Meus avós maternos faleceram antes de eu nascer. Minha família paterna permaneceu desconhecida para mim, seus rostos são sombras – tive contato apenas com meu pai. Ainda assim, pelas poucas informações que coletei sobre a família dele, soube que eles eram paraenses, tal como o escritor.

Somado a isso, na narrativa, a imagem do avô Apolinário que surgiu ao lado do neto “como num passe de mágica” (Munduruku, 2005, p. 26) parece ter sido o que faltava para trazer à tona a figura de minha avó paterna, uma presença quase esquecida em minha memória, mantida viva pelas palavras até então “enigmáticas” de meu pai: “Sua vó foi pega no laço”. Foi como se esse enredo conectasse os fios da teia da minha vida. Uma das raízes que originou a minha existência se tornou visível.

À medida que eu avançava na leitura do trecho, uma agitação inexplicável se revelava em meu interior, um movimento que transcendia os limites das palavras escritas. Ia além do próprio texto. Era como se os ecos de meus antepassados estivessem me guiando, instigando-me a mergulhar mais fundo nas camadas da história da minha família paterna. O

¹ BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem (manual do professor) – 3ª ed. São Paulo: Moderna, p. 46-48, 2018.

trecho “Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. Por isso eu o trouxe aqui” (Munduruku, 2005, p. 30), ressoou na minha identidade. Por anos, o enunciado enigmático de meu pai permaneceu suspenso na ambiguidade, seu significado velado na obscuridade, até esse encontro inesperado com as palavras de Daniel Munduruku.

Pouco a pouco, os fios que tecem a trama de parte da minha ancestralidade ficaram perceptíveis. Comecei a desvendar as implicações sombrias e ocultas na frase aparentemente inofensiva: “Sua avó foi pega no laço”. As palavras que antes escapavam à minha compreensão começaram a ser desvendadas e agora desnudavam uma triste história: minha avó tinha sido enredada em uma teia de violência e brutalidade, vítima de sequestro e estupro, um destino trágico compartilhado por muitas mulheres originárias desde que os colonizadores chegaram a essas terras que hoje chamamos de Brasil.

A verdade que emergiu ao afastar a nuvem de fumaça que cobria minha memória ancestral revelou o vínculo entre mim e uma parte da narrativa do sofrimento dos povos originários. O crime cometido contra minha vó era a raiz entrelaçada na trama da minha identidade, a força que corre em minhas veias.

A narrativa de Daniel Munduruku chegou como um raio, iluminou os cantos adormecidos de minha memória e acendeu uma chama de consciência dentro de mim. Sacudiu as amarras do esquecimento e me instigou a confrontar as verdades cruéis que a colonização insistia/insiste em silenciar. Essa era a minha história, “escrita com H, o que aconteceu de verdade e que fazia parte de mim, da minha vida” (Munduruku, 2005, p. 7). “E foi assim que nasceu minha consciência” (Menchú, 1993, p. 73), por meio de uma literatura.

Antes desse contato, eu sequer compreendia que minha avó tinha sido vítima de um estupro e de um rapto extremamente violento, brutal e desumano. Uma prática infelizmente muito comum até bem pouco tempo atrás, realizada principalmente com as mulheres da população originária. Eu nunca havia refletido sobre essa situação. Depois dessa leitura, compreendi o óbvio: o crime que minha vó sofreu é um dos fios da minha geração. Minha vó era de um povo nativo, então eu também sou, ou seja, isso está no meu sangue eu querendo ou não, admitindo ou não, está na minha história. Isso mesmo, sou de um povo originário. Por algum motivo isso estava escondido em minha memória.

Olhando para trás, reconheço que as formas de relacionamento estabelecidas com os povos originários, associadas às narrativas amplamente divulgadas, contribuíram para que esse capítulo da história da minha família paterna fosse encoberto. As tentativas colonizadoras de apagamentos das identidades dos povos nativos brasileiros resultaram nesse “esquecimento”, mas a literatura nativa tem dessas coisas: “Ela desentorta pensamentos

equivocados; oferece consciência e alimenta o espírito das pessoas” (Munduruku, 2016, p. 204). Agora tenho consciência da minha ancestralidade e, conseqüentemente, desse traço constitutivo da minha identidade.

Nessa jornada de exploração interna e externa para compreender melhor minhas raízes ancestrais, ao acessar essa memória agora desvelada, percebi que a indigeneidade enraizada em minha vó é intrínseca à minha própria identidade. Essa raiz existe e resiste em mim, ela é parte de quem eu sou. Enquanto professora de língua portuguesa e, simultaneamente, alguém em busca de sua própria origem, ainda não sei qual é a minha etnia, tenho o desejo de fomentar reflexões sobre as questões dos povos originários, especialmente nos ambientes educacionais. Meu objetivo é que minhas palavras ecoem além das salas de aula, afetando pessoas, pertencentes a um povo nativo ou não, para que se unam a essa causa e/ou revisem seus (pré)conceitos. Ao fazer isso, como diz o poema de Eva Potiguara, estou *Rompendo o silêncio*: “Falar é existir / E resistir! / Falar rasga a máscara do silêncio! / Não precisamos portar armas, / Mas portar a voz! / A voz dos ancestrais” (2022, p. 57).

Com esse espaço de fala, antes de seguir para as próximas discussões, aproveito para dizer que, nesta pesquisa, evitei, sempre que possível, a utilização do termo *indígena*. Apenas o mantive em citações, títulos de livros, produções acadêmicas, denominações de leis, movimentos sociopolíticos, datas comemorativas e outras ocorrências em que o vocábulo aparece originalmente. Nas demais situações, destaquei-o em itálico.

Para referir-me aos povos originários, sem negar a relevância do termo *indígena* em contextos específicos, como movimentos políticos e sociais, priorizei o nome correspondente à etnia de cada pessoa, minha intenção era destacar a singularidade das etnias, de cada povo, como, por exemplo, Munduruku, Potiguara, Terena, Karitiana, Suruí, entre outros. Evitei expressões como “*indígena* Macuxi”, “*indígena* Wapichana” etc. Acredito que, assim como não é necessário especificar “brasileiro gaúcho” ou “brasileiro nordestino”, o uso do termo *indígena*, ainda que tenha raízes etimológicas que denotam “surgido da terra, nativo” (Harper, 2024, *on-line*), em alguns casos, seu uso pode se tornar redundante e contribuir para a homogeneização, apagando a diversidade cultural e identitária entre os diferentes povos originários.

Ao priorizar as etnias, não apenas apresento a diversidade de povos nativos do Brasil, mas também colaboro, em certa medida, para a desconstrução de narrativas homogeneizantes que ainda permeiam o discurso acadêmico e social. Essa abordagem permite reconhecer que, dentro das identidades originárias, existem diferenças significativas em termos de cultura, língua e história, desafiando assim a simplificação da experiência dos povos autóctones.

Em relação às produções literárias escritas por autores/as pertencentes aos povos originários brasileiros, reconheço que há diferentes formas de se referir a essas produções. Graça Graúna, Trudruá Dorrico, Elaine Potiguara, Daniel Munduruku, por exemplo, denominam essa literatura como *Literatura indígena*. Yaguarê Yamã a chama de *Literatura da floresta*, enquanto Olívio Jekupé a designa *Literatura nativa*. Ele foi o criador desse termo.

Quando eu criei esse termo chamado literatura nativa, há mais ou menos uns 20 anos atrás, eu [recebi] e eu recebo muita crítica ainda porque muitas pessoas não entendem o que eu falo [...]. Quando nós índios escrevemos um texto, escreve[mos] no pensamento indígena. [...] Quando uma criança nossa vai escrever ela escreve no pensamento guarani. Então, pra mim, quando eu falei há 20 atrás, que nós escrevemos literatura nativa eu não estava inventando, eu não estava mentindo, eu estou falando que nós indígenas escrevemos literatura nativa porque essa é a nossa forma de vida (Jekupé, 2020b, *YouTube*).

Nesse entendimento, uma literatura produzida pelos povos originários está enraizada em suas culturas, visões de mundo e formas de pensar. Por isso, Jekupé insiste que ela deve ser nomeada de *Literatura nativa*. Para ele, essa é uma das formas de representar a vivência e a cosmovisão dessas populações. Com isso em mente, sem desconsiderar as diferentes formas pelas quais os/as próprios/as escritores/as definem e se apropriam de suas narrativas, observando a etimologia da palavra “nativa”, que deriva do latim *nativus*, e remete diretamente ao conceito de “inato, produzido pelo nascimento, [...] nascido em um lugar específico, de origem ou crescimento indígena, não exótico ou estrangeiro” (Harper, 2024, *on-line*), utilizarei, ao longo desta tese, a expressão *literatura nativa*, no intuito de destacar esse lugar de fala, de nascimento.

1.1 Entre a ancestralidade e a sala de aula

Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós (Munduruku, 2009, p. 18).

Como professora da educação básica que apenas em 2021 descobriu a sua ancestralidade por meio da literatura nativa, a citação de Munduruku ressoa de modo significativo em minha jornada de autodescoberta e no meu papel educativo. Ao me reconhecer como parte da população dos povos originários brasileiros, sinto que minha responsabilidade como educadora assume uma dimensão mais ampla. Esse despertar para

minha herança originária não apenas me conecta com minha própria história, mas também me sensibiliza para a importância de honrar e respeitar as histórias dos meus ancestrais.

Minha trajetória na educação começou no ano 2000. Desde essa época, sempre estive em sala de aula, tanto com alunos/as do ensino fundamental II quanto do ensino médio (regular e na Educação de Jovens e Adultos – EJA). Por alguns anos também lecionei na educação infantil e no ensino fundamental I. E, desse lugar de fala, enquanto docente e pessoa que tem como ancestralidade os povos originários, posso afirmar que essa população, quando mencionada na escola, na maioria das vezes, aparece por meio de atividades expressas nos livros didáticos (LDs). Esses materiais, como apontam diversos estudos, – Grupioni (1995), Funari; Piñón, (2016), Telles (1994), Pires (2008), entre outros (mais adiante trago mais discussões sobre essa temática) – costumam não promover grandes reflexões para combater o preconceito e a folclorização em relação aos povos originários brasileiros, ao contrário, geralmente contribuem para associar essas pessoas ao passado, por meio de imagens colonialistas e genéricas de suas culturas.

No contexto educacional brasileiro, a imposição dos conhecimentos coloniais como universais e superiores reflete a ampliação da visão eurocêntrica promovida globalmente. Esse fenômeno também é evidente na América Latina, em países como Paraguai e Bolívia, onde os feitos e contribuições dos colonizadores são enfatizados em detrimento dos saberes das culturas originárias, afrodescendentes e de outros grupos marginalizados. Esse “silenciamento”, a falta de valorização dessas culturas nos currículos escolares, impactou e ainda impacta as escolhas dos assuntos que serão legitimados dentro das instituições de ensino e pesquisa, configurando o que vem sendo chamado de epistemicídio², ou seja, “outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados” (Nunes, 2009, p. 233).

Para Quijano,

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie* (Quijano, 2005, p. 122, grifo do autor).

Em outras palavras, sendo os “sublimes” de todos os seres, eles se colocaram no

² A palavra “epistemicídio” é formada pela junção dos termos “episteme”, que vem do grego e significa “entendimento, conhecimento científico ou ciência” e “cídio”, um sufixo latino, do latim *caedo* que significa “matar, cortar”. Assim, “epistemicídio” pode ser entendido como “matar o conhecimento” ou “matar a ciência”. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/episteme> e <https://dicionario.priberam.org/cidio>. Acesso em: 30 abr. 2024.

centro de tudo. Por meio desses pensamentos, as hierarquias e as relações de poder coloniais estruturaram não apenas o conhecimento, mas também as identidades individuais e coletivas, classificaram as pessoas baseados em noções de superioridade e inferioridade racial e étnica e determinaram seus papéis, seus poderes e suas posições dentro da sociedade. Efetivaram a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Segundo Quijano, a estrutura da colonialidade do poder se fundamentou na divisão entre conquistadores e conquistados com base na ideia de raça, uma suposta diferença biológica – criada pela colonização (ver Fanon, 2022) –, que justificava posicionar uns em situação de inferioridade em relação aos outros. Essa divisão posteriormente articulou “todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 117). Uma realidade que transcende a independência formal das antigas colônias, compartilhada pela maioria dos brasileiros, muitas vezes sem um reconhecimento pleno desse histórico que permeia silenciosamente as estruturas sociais.

Na perspectiva colonizadora,

[...] a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, [...] irracional-racional (Quijano, 2005, p. 122).

Esse entendimento permitiu que a Europa se posicionasse como o ápice do desenvolvimento humano, desqualificando e subjugando outros povos. Ao estabelecer essa hierarquia, os colonizadores puderam impor suas próprias normas e valores, criando uma dicotomia entre a Europa e o restante do mundo. Esse era o alicerce para “justificar” a dominação europeia e expandir a ideia de que as outras populações eram inferiores e necessitavam ser “civilizadas” pela racionalidade europeia.

Quijano (2005), ao discorrer sobre a colonialidade do saber, menciona que essa é “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (p. 126). Logo, não é apenas uma questão local ou regional, do Brasil, mas sim um fenômeno mundial que influenciou e ainda influencia as estruturas sociais, políticas e culturais em escala global.

Nesse cenário, sabendo que as vozes dos povos originários brasileiros ainda não ocuparam o espaço que lhes é de direito nos ambientes escolares, persiste a prática de falarem

por eles, sobre eles, numa visão colonizadora. Minha pesquisa busca desafiar esses discursos hegemônicos, refletir sobre a reconstrução do conhecimento, do poder e do ser, praticar a desobediência epistêmica:

Sem desobediência não há contraposição à colonialidade. Não havendo contraposição à colonialidade, não há contraposição às múltiplas relações desiguais e discriminatórias derivadas da dicotomia central do paradigma moderno europeu – humano x não humano: quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado; quem merece viver x corpos, vidas que não importam (Santos, 2018, p. 7).

Assim, acredito e defendo que a desobediência epistêmica é o único caminho para a valorização dos múltiplos pontos de vista e saberes, por meio dela poderemos superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Isso envolve a valorização e a inserção dos saberes dos povos originários nos espaços de aprendizagem. O conhecimento tradicionalmente aceito e ensinado deve ser problematizado, ao mesmo tempo em que outros conhecimentos são apresentados.

Quanto ao poder, é preciso questionar as estruturas vigentes e fomentar formas mais equitativas e democráticas, incluindo o empoderamento dos povos nativos (e de outras populações deixadas à margem), a redistribuição do poder e a desconstrução das hierarquias que perpetuam a opressão. No contexto da colonialidade do ser, é indispensável que tanto os indivíduos quanto as comunidades se reconheçam em suas identidades culturais e étnicas, sem que sejam submetidos à imposição de estereótipos ou normas coloniais.

Nessa proposta, a educação é um campo de atuação muito importante para combater a colonialidade e fomentar uma compreensão fundamentada na justiça epistêmica sobre os povos subalternizados. Para isso, a escola, ao invés de perpetuar um discurso hegemônico, deve se opor a ele promovendo debates, discussões e conversas reflexivas.

Assim, no que diz respeito a questão dos povos originários brasileiros, acredito que o/a professor/a, enquanto agente no processo de formação de sujeitos críticos, tem o papel intransferível de criar situações de aprendizagem que desconstruam visões deturpadas sobre os nativos, ao mesmo tempo em que promove um ensino que pretende ser decolonial, resgatando outras formas de conhecimento.

Essa tarefa, no entanto, não é simples. Inserida em uma sociedade colonizada e colonizadora, as atitudes decoloniais são sempre tentativas, pretensões, direções a seguir, nunca um ponto final. Desse modo, mesmo os esforços que se propõem decoloniais são sempre tentativas de transgressão, principalmente quando se fala de estrutura escolar não originária: alunos/as sentados em fileiras, um lugar de destaque para o/a docente,

predominância da escrita, ambientes fechados, entre outras situações. Buscar por um ensino que desafie as lógicas colonizadoras é, também, pensar em perspectivas que priorizem a formação crítica e reflexiva dos sujeitos. Como afirma Freire:

a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a *pensar certo* (Freire, 2022, p. 115, grifo do autor).

Esse ensinar a *pensar certo*, na prática docente, implica levar os sujeitos a refletir, questionar e entender o mundo ao seu redor de forma profunda, em vez de apenas aceitar informações como verdadeiras. Isso é uma formação crítica. De acordo com Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada originalmente em 1968, a educação de que precisamos é aquela que incentiva o pensamento independente, a curiosidade e a capacidade de problematizar as realidades sociais, políticas e culturais. Em vez de apenas memorizar conteúdos, os alunos precisam desenvolver um olhar crítico, ou seja, uma capacidade de analisar, comparar diferentes pontos de vista e buscar soluções para os problemas com base em uma compreensão mais ampla e consciente. Esse tipo de formação prepara os educandos para serem cidadãos ativos e transformadores, que não apenas reproduzem o conhecimento, mas o questionam e o renovam, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

É, portanto, a partir dessas perspectivas decoloniais e de uma educação crítica, do *chão da escola*, que surge o desejo de realizar esta pesquisa.

Acredito que ao trazer as literaturas nativas para o contexto educacional, desafiando os *pensamentos tortos*, os/as alunos/as podem desenvolver uma consciência mais profunda da diversidade humana e uma conexão mais forte com a humanidade compartilhada. Podendo, dessa forma, explorar suas próprias raízes e culturas, bem como as dos outros.

Acredito que os povos nativos, por meio de suas narrativas, sejam elas orais ou escritas, oportunizam discussões e entendimentos sobre a visão deles, enquanto povos que ocupavam Pindorama, território hoje chamado Brasil, e a dos que aqui chegaram. Nelas, as situações vivenciadas, desencadeadas a partir da imposição da cultura dos invasores, podem ser retomadas.

Do meu lugar no mundo, enquanto pessoa que pertence a um povo nativo, docente e pesquisadora, não posso mais me calar diante das injustiças e das lacunas no sistema educacional. As palavras de Rigoberta Menchú (1993, p. 320), “Minha opção pela luta não

tem limites nem espaço: somente nós, que levamos nossa causa no coração, estamos dispostos a correr todos os riscos”, ressoam profundamente em mim, ecoam em meu coração. Sinto uma necessidade urgente de criar um ambiente educacional que não apenas permita, mas incentive e privilegie práticas de desobediência epistemológica, de aprendizado intercultural. Quero que nesse espaço os/as alunos/as possam explorar, questionar e aprender uns com os outros, promovendo um respeito genuíno pela história e pela humanidade de cada indivíduo.

Reconheço que esse caminho não é isento de desafios. Estou ciente dos possíveis obstáculos, que incluem retaliação por parte dos responsáveis pelos/as alunos/as, de colegas, de superiores ou de instituições que não concordam com meus posicionamentos. Também reconheço a pressão para permanecer em silêncio, compactuando com normas culturais ou sociais predominantes, ou seja, com o confortável *status quo*. No entanto, acredito firmemente na minha possibilidade de contribuição com essa causa. Quero agir de modo revolucionário entendendo que “Um revolucionário não nasce por causa de alguma coisa boa” [...]. “Nasce por causa de alguma coisa má, alguma coisa dolorosa” (Menchú, 1993, p. 321). Tenho a consciência de que uma das causas que me move é a dor da culpa por ter passado anos sem questionar a frase dita por meu pai, “sua vó foi pega no laço”, e ela ainda não foi superada. O questionamento acerca dos significados implícitos nessa frase surgiu após a leitura de uma literatura nativa, sete anos depois da morte de meu pai.

Hoje, me deparo com uma série de inquietações sem resposta: Qual era a etnia da minha avó? E, por consequência, qual é a minha etnia? A que povo pertencemos? Quais são os cantos, os rezos, os costumes, as culturas dos meus ancestrais? Infelizmente, não tenho a quem perguntar. Os espaços de aprendizagem que frequentei ao longo da minha formação, lamentavelmente, contribuíram para a ausência dessas respostas ao evitar abordar tópicos “controversos” e “desconfortáveis” acerca da formação étnica do nosso país, preferindo evitar confrontos com visões dominantes.

Acredito que se em minha educação básica esses temas tivessem sido abordados com as devidas reflexões, se os “piolhos” tivessem sido lançados antes em minha cabeça, certamente, meu pai poderia ter me dado algumas respostas. Isso me leva a perceber que faltou, e ainda falta, a criação de ambientes onde as pessoas (crianças, jovens e adultos) sejam encorajadas a questionar, explorar e compreender a complexidade das questões dos povos originários, rompendo assim com o silêncio e a ignorância em relação a essa população.

Em vista disso, tenho o desejo de contribuir com a educação não somente por meio do meu trabalho, mas também com a produção de conhecimentos que possam orientar, ou pelo menos incentivar, uma prática pedagógica decolonial, “uma estratégia que vai além da

transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24). O que demanda atos de resistência e transgressão, inclusão e aplicação da decolonialidade: “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (*Ibid.*, p. 24).

Para Quijano (2009), a educação plural tem a função de agir contra a colonialidade que se caracteriza como a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos [*sic*], da existência social quotidiana e da escala societal” (p. 73). Em outras palavras, esse padrão de poder beneficia os grupos dominantes em detrimento dos subalternizados e a educação plural é a que reconhece e enfrenta essas estruturas de poder que perpetuam a colonialidade, os epistemicídios: “processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade [dos seres humanos instituídos como diferentes e inferiores] de realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2005, p. 97).

Em relação ao contexto educacional, é possível perceber algumas mudanças significativas relacionadas aos povos originários brasileiros ocorridas nos últimos anos, uma delas é a obrigatoriedade do ensino sobre a história e as culturas dessas populações, conforme estabelecido pela Lei 11.645³, em vigor desde 10 de março de 2008.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Lei 11.645/08).

Esse é um marco importante em nossa legislação educacional, todavia é fundamental

³ Essa lei é uma ampliação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que já previa a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Com a inclusão das histórias e culturas dos povos originários, a nova legislação ampliou seu escopo, reforçando o papel da educação na promoção da diversidade e valorização das diferentes matrizes étnicas e culturais que compõem o Brasil.

reconhecer que a mera promulgação de uma lei não é sinônimo de justiça ou de mudanças práticas. A “justiça como direito não é a justiça. As leis não são justas como leis” (Derrida, 2007, p. 21). A “justiça é incalculável, ela exige de nós que se calcule o incalculável; [...] a *decisão* entre o justo e o injusto nunca é garantida por uma regra” (*Ibid.*, p. 30, grifo do autor). Ou seja, a justiça vai além das regras estabelecidas pela legislação. Ela envolve a capacidade de tomar decisões em situações complexas, onde não há garantias predefinidas de justiça.

Entretanto, passados 16 anos da implementação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos originários, bem como da afro-brasileira, em todas as etapas da educação básica, valorizando a diversidade cultural e reconhecendo a importância desses povos na constituição da sociedade brasileira, seria esperado que mudanças significativas já tivessem ocorrido no cenário educacional. Nesse contexto, realizar esta pesquisa se torna relevante, pois permite investigar a percepção que os/as alunos/as da Educação Básica têm sobre os povos originários brasileiros, o que, em alguma medida, reflete a efetividade da aplicação dessa lei na educação básica.

Isso vai ao encontro de algumas competências que regem a educação brasileira atualmente, em particular as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nelas, é esperado que ao saírem da educação básica, os/as jovens compreendam:

os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atu[em] socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 490).

Além disso, defendo que as pessoas que não se identificam como pertencentes ou descendentes de um povo originário precisam reconhecer a importância deles para a nossa sociedade, bem como a diversidade de culturas, línguas, costumes, tradições, rituais etc. Nesse sentido, o percurso metodológico, o diálogo teórico e os resultados obtidos nesta pesquisa podem ser importantes para que isso seja possível e também para uma convivência equitativa entre os diferentes.

Como mencionam Funari e Piñón (2016, p. 20): “Não existe pureza de origem em nenhum lugar do mundo”. Somos plural. Assim, é esse desejo de transgredir o ensino colonial, romper com o poder que tem “a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 23) que move esta pesquisa e esta pesquisadora.

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional.

Os objetivos específicos são:

a) Examinar e descrever estudos acadêmicos realizados no Brasil que abordam as literaturas nativas na Educação Básica não originária;

b) Desenvolver e aplicar uma sequência didática nas aulas de língua portuguesa e literatura de uma turma da 2ª série do Ensino Médio regular, em uma escola do município de Porto Velho/RO, propondo uma desobediência epistêmica por meio das literaturas nativas, promovendo discussões sobre as identidades e culturas dos povos originários brasileiros;

c) Analisar os textos orais e/ou escritos produzidos pelos/as alunos/as durante a aplicação da sequência didática, visando compreender o impacto (ou não) do trabalho com as literaturas nativas na construção de um olhar mais crítico e decolonial sobre as identidades, estereótipos, preconceitos em relação aos povos originários e sobre as relações sociais desiguais que constituem a complexa cultura brasileira.

1.3 Organização da tese

Nesta seção, apresento a estrutura desta pesquisa que é composta por quatro capítulos elaborados para alcançar os objetivos propostos e organizar as reflexões elencadas anteriormente.

No capítulo introdutório, dividido em subcapítulos, transgredindo o modo tradicional de produção científica, compartilhei minha experiência pessoal e minha jornada de descoberta e reconexão com minhas raízes ancestrais. Fiz a contextualização do estudo, ao mesmo tempo em que escrevi as motivações que me levaram a escolha do tema da pesquisa, justificando sua necessidade. Em 1.2, delineei os objetivos deste estudo, oferecendo aos/às leitores/as uma visão do que pode esperar ao longo da tese. Por fim, aqui no item 1.3, apresento a organização da tese, ou seja, a estrutura e conteúdo dos capítulos que virão.

No segundo capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa separando as informações em subcapítulos. Em 2.1, faço a caracterização da pesquisa; em 2.2, identifico o campo e os participantes da pesquisa-ação; em 2.3, descrevo as técnicas de geração de dados, as quais incluem questionários (inicial e final) e a elaboração e aplicação de uma sequência didática (SD) que se propõe decolonial. Por fim, em 2.4, exponho as técnicas de análise de dados, que são baseadas em uma abordagem qualitativa interpretativista e reflexiva, voltadas para a construção de novos conhecimentos educacionais.

No capítulo terceiro, exploro os trabalhos acadêmicos realizados no Brasil que tratam das literaturas nativas na educação básica, especialmente nos contextos de sala de aula não originários. No desenvolvimento desse estado da arte, analisei 276 trabalhos acadêmicos produzidos até março de 2024, incluindo artigos, monografias, dissertações e outros, para entender o panorama atual das pesquisas relacionadas à temática que propus para esta pesquisa, bem como identificar lacunas e oportunidades de diálogo com o meu próprio estudo. Além disso, descrevo brevemente as abordagens teóricas e metodológicas dos trabalhos acadêmicos que analiso, as regiões geográficas de realização dessas pesquisas, e constato a singularidade deste estudo.

O quarto capítulo é organizado em quatro subcapítulos, seguindo o recorte da sequência didática desenvolvida no contexto desta pesquisa. Na abertura, apresento o referencial teórico desta pesquisa, discutindo conceitos como a *ferida colonial*, proposta por Mignolo e Gómez (2012), e a *ferida aberta*, de Anzaldúa (1987), que retratam as cicatrizes emocionais e culturais decorrentes desse processo de dominação. Em seguida, discorro sobre a invenção e imposição de categorias raciais, da língua e da cultura portuguesa sobre os povos originários, explorando o papel da linguagem e do discurso na legitimação das posições coloniais. Enfatizo a importância de romper com essas narrativas coloniais, propondo uma abordagem decolonial na educação básica brasileira, na qual as literaturas nativas sejam inseridas como forma de resistência e valorização das culturas subalternizadas. Além disso, conecto essas questões aos dados contemporâneos de autodeclaração *indígena* no Brasil.

No subcapítulo 4.1, intitulado “*Apresentação da pesquisa, preparação para a SD e aplicação do questionário inicial*”, descrevo o primeiro encontro com a turma, no qual iniciei as atividades da sequência didática proposta.

No subcapítulo 4.2, intitulado “*Identidades: desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios*”, seguindo com a SD, volto as discussões para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios relacionados às identidades dos povos nativos.

No terceiro subcapítulo 4.3, intitulado “*Literaturas nativas para dialogar com a diversidade*”, crio, por meio das literaturas produzidas pelos povos originários brasileiros, um espaço de encontro com a diversidade cultural e identitária desses povos, promovendo, no contexto escolar, o diálogo intercultural e a valorização dessas vozes junto aos/às alunos/as que não se identificam com ancestralidades originárias.

Por fim, no quarto subcapítulo 4.4, intitulado “*A literatura nativa: da leitura à escrita*”, exploro a experiência dos/as alunos/as como leitores/as de literatura nativa e produtores/as de textos a partir dessa vivência.

Nas Considerações finais, retomo os objetivos desta pesquisa tecendo algumas conclusões que não se pretendem finais, aponto algumas lacunas e projeto possíveis desdobramentos futuros deste estudo. Por fim, deixo uma narrativa dos afetos e atravessamentos que a elaboração desta tese reverberou em meu ser. Sentimentos que não podiam mais ser silenciados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada / Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz. / Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha razão / Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz. / Não se seca a raiz de quem tem sementes / Espalhadas pela terra pra brotar. / Não se apaga dos avós – rica memória / Veia ancestral: rituais pra se lembrar / (Potiguara, 2018, p. 33)

Essas palavras de Eliane Potiguara ecoam, para mim, como um chamado pela preservação das culturas e memórias dos povos originários que há séculos resistem nas veias da história. Na jornada por uma educação decolonial, essas vozes ancestrais precisam ser ouvidas. Suas narrativas e sabedorias são um legado vital que devem ser (re)contadas e ressignificadas.

Movida pela confiança nas transformações positivas que a re/apresentação das literaturas nativas pode provocar, e plenamente consciente das batalhas enfrentadas por esses povos ao longo dos tempos, bem como das repercussões do processo colonizador, optei por conduzir este estudo sob a perspectiva da pesquisa qualitativa.

2.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia, segundo Triviños (1987, p. 128), “é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida”. Em outros termos, esse método se ocupa de aspectos da realidade, analisa os dados sem preocupação quantitativa, vai além dos números e estatísticas, busca englobar o fenômeno em profundidade, de forma detalhada, aceitando percepções, crenças e a subjetividade de quem pesquisa.

Assim, nesta pesquisa, busquei compreender como são entendidas, nos comentários dos/as alunos/as do ensino médio regular, participantes desta pesquisa, as identidades dos povos originários brasileiros, e se as literaturas nativas re/apresentadas contribuíram (ou não) para a desconstrução de imagens estereotipadas, estigmatizadas e estáticas dessas populações. Além disso, explorei como essas escritas podiam promover uma (re)visão crítica de mitos, crenças e preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Para Silveira e Córdova (2009), quem pesquisa, ao aplicar os métodos qualitativos, busca “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores [...] nem as submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos

(suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (p. 31-32). Por isso, nesse tipo de pesquisa, o/a pesquisador/a deve se manter consciente de suas próprias influências e preconceitos, buscando uma postura ética e a mais próxima possível da imparcialidade durante o estudo.

Para realizar um estudo científico é preciso que o/a pesquisador/a defina qual será a natureza de sua pesquisa, básica ou aplicada. A pesquisa básica consiste na realização de trabalhos com resultados mais amplos, universais, sem objetivo particular de aplicação prática. Já a pesquisa aplicada, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 35), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Diante dessa afirmativa e dos objetivos propostos para esta pesquisa, optei por utilizar a pesquisa aplicada. Por meio dela, busquei respostas para a pergunta motivadora deste estudo – Como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional?

Quanto aos objetivos deste estudo, utilizei a pesquisa descritiva. Para Gil (2007, p. 42), as “pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, os dados obtidos, no decorrer da pesquisa, foram observados, registrados, analisados e interpretados. A “interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente” (Triviños, 1987, p. 128). No entanto, como alertam Lüdke e André (1986, p. 51), os “cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo”.

Os procedimentos adotados dividem-se em dois grandes grupos: fontes de “papel”⁴ e dados fornecidos por pessoas. No primeiro grande grupo, estão incluídas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tanto em material impresso quanto em repositório digital. Assim, iniciei com o levantamento de fontes bibliográficas acerca dos temas pertinentes ao estudo, uma vez que é imprescindível, antes de todo e qualquer trabalho científico, fazê-lo de forma extenuante, isso porque, na concepção de Triviños, as “maiores

⁴Os autores nomeiam essas fontes de “papel” considerando uma época do passado recente em que as bibliografias eram todas impressas, ou seja, não havia repositório digital.

deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam” (1987, p. 99). Ainda nas fontes de papel (livros, obras de referência, teses, dissertações, periódicos científicos, anais de eventos, entre outros), após realizar uma minuciosa pesquisa bibliográfica, busquei trabalhos acadêmicos em plataformas digitais (estado da arte) relacionados a este estudo.

Essa fase teve como objetivo construir uma base sólida de conhecimento sobre o tema pesquisado. Isso foi fundamental para a compreensão e análise dos dados gerados posteriormente. As fontes bibliográficas utilizadas foram relevantes não apenas para a fundamentação teórica, mas também para identificar lacunas no conhecimento atual e direcionar as questões de pesquisa.

No que diz respeito aos teóricos que dialogam com a perspectiva de(s)colonial, aliada à prática docente: práticas “que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Walsh, 2009, p. 27), contribuíram para a fundamentação deste estudo: Walsh (2009, 2017), Mignolo (2008, 2017a, 2017b), Quijano (1992, 2005, 2009), Oliveira e Candau (2010), Oliveira (2016), Fanon (2022), entre outros.

Woodward (2014), Hall (2014), Freitas (2011), Silva e Costa (2018), Silva (2014), entre outros, deram embasamento para as reflexões sobre as questões identitárias: “reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária, tal como as dicotomias ‘nós/eles’” (Woodward, 2014, p. 29), mas aquela que “se constrói dentro do próprio grupo e se faz a partir de uma relação de alteridade. Ou seja, ela necessita do ‘outro’ para poder se definir, é como se identifica um perfil identitário: pelos opostos” (Freitas, 2011, p. 50). Além disso, “são construídas dentro e não fora do discurso [...] precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2014, p. 109).

Em relação às variedades culturais, Freitas (2011), Graúna (2013), Cagneti e Pauli (2015), entre outros, foram basilares para: “provocar conversas culturais que possibilitem a visualização dos inúmeros povos existentes dentro da palavra ‘indígena’” (Cagneti; Pauli, 2015, p. 17). Paralelamente, essas reflexões sustentaram a ideia de que “[ter] uma cultura diferente não torna ninguém mais ou menos importante. O respeito à diversidade deve ser a condição de igualdade, ou seja, uma igualdade que se orienta pelo direito de ser diferente” (Freitas, 2011, p. 28).

No âmbito do segundo grande grupo de procedimentos, que envolve informações

fornecidas por pessoas, nesta pesquisa utilizei, entre outros métodos, a pesquisa-ação. Trata-se de um método de pesquisa participativa cuja principal característica é “exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema” (Gil, 2007, p. 55). Em outros termos, no contexto de sala de aula, o/a professor/a-pesquisador/a não se limita ao papel de observador/a. Em vez disso, ele/ela assume a responsabilidade de identificar, analisar e buscar soluções para a questão central da pesquisa.

Conforme explicado por Biondo (2015, p. 18), ancorada em Burns (2010), a pesquisa-ação se define “basicamente, pela atuação do professor como pesquisador do seu próprio contexto de ensino, [...] relaciona-se à ideia de ‘prática reflexiva’”. Isso significa que o/a professor/a se envolve em atividades de pesquisa para compreender e aprimorar sua prática docente. No entanto, é crucial ressaltar que essa atuação não é isolada, pois os/as alunos/as participantes também desempenham papel ativo ao longo desse percurso.

A vantagem da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, ou seja, nela “ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada” (Gil, 2007, p. 143). Assim sendo, não há uma ordem para gerar dados, analisar e interpretar essas informações, nem (re)elaborar os planos de ação. Se houver necessidade, o/a pesquisador/a pode retomar qualquer etapa.

2.2 Campo de pesquisa e participantes

A escolha do campo de pesquisa para o desenvolvimento desta tese foi orientada pela necessidade de tentar assegurar a objetividade e a máxima imparcialidade do estudo, buscando evitar possíveis influências pessoais que pudessem comprometer os resultados. Para isso, optei por uma escola da rede pública de Porto Velho-RO, onde resido, selecionando uma instituição com a qual eu não tinha tido contato prévio nem com o corpo docente nem com os alunos/as, e desconhecia as práticas pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, escolhi uma escola de tempo integral, um modelo educacional com o qual eu ainda não havia trabalhado. Nesse modelo, a instituição estende o horário de funcionamento, atendendo os mesmos alunos nos turnos matutino e vespertino, sem intervalos para ir para casa, e oferecendo as refeições e momentos de descanso dentro da própria instituição.

Em relação à seleção dos/as participantes, essa foi realizada pela vice-diretora da escola, com base na apresentação prévia que fiz sobre o projeto de pesquisa, os objetivos e a carga horária. Devido à duração das atividades, em média 15 horas, ela indicou uma turma que não estava com uma carga horária extensiva de preparação para o ENEM (Exame

Nacional do Ensino Médio) e que não incluía estudantes com os/as quais eu já tivesse alguma familiaridade. Assim, os sujeitos da pesquisa foram alunos/as da 2ª série do ensino médio regular, uma turma composta por 30 discentes, com idades variando entre 16 e 18 anos, sendo 17 meninas e 13 meninos, que foram (ou deveriam ter sido) contemplados/as com, no mínimo, 12 anos de efetivação da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos originários e afro-brasileiros nas escolas.

2.3 Geração de dados

Para a geração de dados nesta pesquisa-ação, utilizei duas técnicas principais: a aplicação de dois questionários (ver apêndices E e F) e a realização de uma SD. Os questionários, “questões que [são] respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2007, p. 114), foram compostos por perguntas abertas. Nelas, os/as participantes escreveram suas opiniões e expressaram suas concepções. De acordo com Richardson (2012, p. 195), uma das grandes vantagens dessas perguntas “é a possibilidade de o entrevistado responder com mais liberdade, não estando restrito a marcar uma ou outra alternativa. Isso ajuda muito o pesquisador quando ele tem pouca informação ou quer saber um assunto”.

Em relação à sequência didática que desenvolvi, essa tinha propósitos decoloniais, visava promover reflexões acerca de estereótipos, contribuir para uma abordagem inclusiva, alinhada com os princípios da justiça epistêmica sobre os povos originários brasileiros em sala de aula e, principalmente, fora dela. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. Por isso, neste estudo, ela foi o procedimento adotado para realizar “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82) e, ao mesmo tempo, um método de geração de dados. Todavia, diferente do que propõem os estudiosos de Genebra (2004), essa SD não tinha o propósito de auxiliar o/a aluno/a a produzir, dominar, um gênero de texto exclusivo, mas refletir sobre um tema específico afim de rever seus (pré)conceitos e crenças.

Nesta tese, a SD não se destinava exclusivamente à produção de textos ou narrativas. Em vez disso, ela tinha foco na compreensão crítica e reflexiva sobre questões identitárias e culturais. Durante a SD, levantei algumas discussões relacionadas aos povos originários, abordando questões fundamentais como: “O que é *ser indígena*? O que define se uma pessoa é *indígena* ou não?”. A exploração desses questionamentos, entre outros propósitos, representou uma tentativa de detectar possíveis memórias, crenças, dos/as estudantes.

Conforme discutido por Nolasco (2017, p. 67), “há histórias e mais histórias que podem ser exumadas no presente”. São “memórias cristalizadas nos centros hegemônicos do saber [que] migraram para o Sul, por meio das repetições acríticas dos discursos acadêmico e disciplinar, encobrando as histórias e memórias dos lugares periféricos” (*Ibid.*, p. 68).

2.4 Análises de dados

Os dados que analisei nesta pesquisa, além do acervo bibliográfico e documental, com o qual mantive um diálogo constante, foram provenientes dos questionários aplicados aos/às alunos/as – um inicial aplicado no início da SD e um final aplicado no encerramento da SD –, da mediação por meio da construção de andaimes, dos registros produzidos pelos/pelas alunos/as, orais e/ou escritos, e da SD, sempre alinhados com os objetivos deste estudo. Como esta pesquisa não exigia resultados numéricos, quantificáveis, minha atenção foi constante para manter uma postura crítica e reflexiva ao analisar e interpretar os dados, buscando fundamentar as conclusões tanto nos dados gerados quanto nas teorias, distanciando-me o máximo possível de interpretações tendenciosas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, analisei os dados sempre em consonância com os objetivos estabelecidos, com a pergunta central do estudo e com o processo de construção de novos e significativos conhecimentos no contexto educacional, de forma interpretativista: “uma perspectiva de análise na qual a realidade está diretamente ligada ao indivíduo, porque é ele quem a constitui, por essa razão, o pesquisador não é considerado neutro. Os fatos analisados são vistos como indissociáveis dele” (Gomes e Kanashiro, 2020, p. 85). Assim, embora tenha aproveitado a flexibilidade metodológica característica desse tipo de investigação, busquei não fazer generalizações indevidas ou distorções nas informações. Além disso, tentei garantir que a subjetividade não comprometesse a validade do estudo, considerando minha proximidade com os/as participantes durante a execução da sequência didática (SD).

Com isso em mente, antes de partir, de fato, para a análise interpretativista dos dados gerados neste estudo, foi necessário compreender mais profundamente o estado atual das pesquisas acadêmicas relacionadas às identidades, às práticas de ensino e às literaturas nativas na educação brasileira para que eu pudesse criar um campo de diálogo entre o que já foi dito e o que encontrei no meu *locus* de pesquisa. Nesse sentido, no próximo capítulo apresento uma análise dos trabalhos acadêmicos existentes nesse campo, visando identificar pontos de convergência, lacunas e contribuições para a reflexão acerca do tema central desta pesquisa.

3. ESTADO DA ARTE: uma análise dos trabalhos acadêmicos sobre identidades, práticas de ensino e literaturas nativas na educação brasileira não originária

Escrevemos para contar o que sabemos e não para esvaziar a oralidade. Escrevemos aquilo que acreditamos, nunca com a intenção de desprezar o que os outros creem. Escrevemos nossa memória para que os outros saibam de onde viemos. Escrevemos nosso jeito simples de viver para que todos saibam que a felicidade é possível, que a liberdade é possível, que a simplicidade é a nossa riqueza. E continuaremos... para sempre (Munduruku, 2010, p. 67).

Quando revisitamos nossos arquivos de memória, é difícil não encontrar um momento de contação de histórias. Se fizermos um esforço, pouco a pouco podemos relembrar essas narrativas, quem nos contava, quais sentimentos eram despertados. Para algumas pessoas, o ato de ouvir histórias está associado a momentos felizes e sentimentos de aconchego. Por isso, às vezes, o desejo de reviver essas lembranças surge com intensidade.

Para as autoras Cagneti e Pauli, “Nós, humanos, somos movidos pelo ato da contação: ao narrar uma história, nós nos narramos; ao ouvi-la, nós nos ouvimos” (2015, p. 31). Essa prática não é apenas entretenimento, mas também uma oportunidade de se conectar com a própria identidade. Enquanto se narra uma história, além de compartilhar eventos e personagens, insere-se também elementos que, de certo modo, traduzem experiências, valores e perspectivas de mundo. Do outro lado, o ouvinte não apenas absorve informações, mas também se conecta com os temas abordados, alicerçado em suas vivências e conhecimentos.

A narrativa, como descreve Walter Benjamin (1987, p. 205), é uma forma artesanal de comunicação, “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. No caso das populações originárias, essas histórias são memórias vivas, conhecimentos essenciais entrelaçados às identidades, ao cotidiano e às culturas delas. Como afirma Daniel Munduruku (2017, p. 117): “A Tradição é passada pelo uso da Palavra. O ‘dono’ dela é o ancião, o velho, o sábio. É ele quem tem o poder e o dever da transmissão”.

Nessas contações de histórias, os/as originários/as mais velhos/as compartilham não apenas eventos do passado, mas também a sabedoria acumulada ao longo das gerações, valores culturais essenciais. Para Munduruku (2010, p. 54), “É, pois, com o ato de ouvir histórias que nossa gente autoeduca a mente, de modo que o indígena vive no corpo tudo o que é elaborado pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem”. Ao internalizar os significados presentes nessas narrativas, essas pessoas aprendem sobre suas

origens e tradições, além de assimilar os conhecimentos, os saberes que a “lógica” ocidental tentou, e ainda tenta, diminuir, desacreditar, rotular como inválidos para a ciência.

Na verdade, a ciência ocidental fez, efetivamente, essa separação entre os saberes, reduzindo assim um saber antigo a uma perigosa e preconceituosa imagem. A ciência colocou o saber antigo dentro de uma caixa que guarda a arrogância ocidental que desconsidera o saber circular, holístico, que os povos indígenas desenvolveram. [...] Esse saber quadrado veio justamente massacrar o saber tradicional, que não se encaixa, definitivamente, em um pensamento unilateral (Munduruku, 2010, p. 23).

Contudo, essa desvalorização dos saberes tradicionais não é absoluta, e, atualmente, alguns dos saberes dos povos originários estão registrados no “papel”, nas *peles de imagem*⁵. Esses registros, entre outras temáticas, abrangem conhecimentos, crenças, histórias, identidades, modos de vida dos povos originários. São fontes de oportunidades para que os que não se identificam como pertencentes ou descendentes aos povos originários conheçam e aprendam com essas populações. Pessoas que foram, e continuam sendo, assim como outros, muito importantes para a história e diversidade do Brasil.

A história das manifestações literárias de autoria dos povos originários, produzidas no Brasil, “sugere dois momentos singulares: o período clássico referente à tradição oral (coletiva) que atravessa os tempos com as narrativas míticas e o período contemporâneo (de tradição escrita individual e coletiva)” (Graúna, 2013, p. 74). Em relação à tradição oral, os que não convivem com pessoas originárias podem relatar desconhecimento, distanciamento ou inacessibilidade, isso é admissível perante a constatação de que conviver com um povo, sem pertencer a ele, não é para todos, são exceções. Logo, vivenciar momentos de escuta dessas literaturas mantidas na oralidade, sem ser de um povo autóctone, não é algo trivial.

No que diz respeito às produções escritas, o poema “Identidade Indígena”, de Eliane Potiguara, escrito em 1975, “inaugurou o movimento literário indígena contemporâneo no Brasil e continua sugerindo um grito indígena em meio aos contrapontos da palavra” (Graúna, 2013, p. 78-79). Ao considerar esse texto como um marco histórico, estando em 2024, posso afirmar que a escrita nativa em língua portuguesa faz parte da literatura brasileira há quase 50 anos. Tempo suficiente para que essa literatura pudesse ser tão difundida quanto outras literaturas contemporâneas. Entretanto, essa não é a realidade.

A marginalização das literaturas nativas no Brasil reflete uma série de fatores históricos, sociais e culturais complexos. Desde o período colonial, as comunidades

⁵ Davi Kopenawa, liderança yanomami, no livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), denomina o papel de “pele de imagens” (p. 64).

originárias enfrentam a imposição de valores e formas de expressão europeias, o que leva à supressão de suas vozes e à desvalorização de suas contribuições epistemológicas. Além disso, o domínio da literatura hegemônica e a falta de políticas públicas para promover os escritos originários resultam, entre outras consequências, na escassez dessas obras nos espaços de ensino, nas bibliotecas escolares, nas bibliotecas públicas, nas livrarias etc. A ausência de disciplinas de literatura nativa nas universidades, nos cursos de licenciatura, especialmente nas licenciaturas em Letras, que mantém um currículo de literatura bastante conservador, também contribui para a perpetuação dessa situação e, além disso, limita o espaço para a visibilidade e o estudo dessas obras dentro do ambiente acadêmico.

O livro “Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã”, publicado em 1980, é considerado a primeira obra de autoria nativa, resultado do trabalho conjunto de Umusí Pãrõkumu (Firmiano Arantes Lana) e seu filho Tõrãmũ Kêhíri (Luiz Gomes Lana), ambos pertencentes ao povo Desana, do Alto Rio Negro, no Amazonas. Destinada principalmente ao público originário da região do Rio Negro, a narrativa oferece uma visão fascinante do universo cosmológico e espiritual dos Desana-Kêhíripõrã.

Tõrãmũ Kêhíri, o filho, escreveu as histórias que seu pai lhe contava com o desejo de vê-las “circulando nos povoados indígenas, sobretudo entre os jovens estudantes nas escolas espalhadas por todo o noroeste do estado do Amazonas” (Pãrõkumu; Kêhíri, 1995, p. 10).

Ele ditava e eu escrevia, não tinha gravador, só tinha um caderno que eu mesmo comprei. Lápis, caderno, era todo meu. [...] Quando terminei, quando enchi todo um caderno, mandei o caderno ao padre Casemiro, o original em desana, a história da criação do mundo até a dos Diloá. Continuei trabalhando, fazendo outro original, já em português. Aí pedi ao padre Casemiro para publicar, porque essas folhas datilografadas acabariam se perdendo, um dia podiam ser queimadas, por isso pedi que fosse publicado para ficar no meio dos meus filhos, que ficasse para sempre (Pãrõkumu; Kêhíri, 1995, p. 11).

Como podemos observar na citação acima, o processo de escrita da obra foi simples, com Pãrõkumu ditando e seu filho escrevendo à mão em um caderno. Contudo, para que esses escritos pudessem circular entre o público alvo, no formato de livro, foram necessários os “esforços pioneiros feitos pelo missionário salesiano Casimiro Beksta e, posteriormente, pelo escritor amazonense Márcio Souza e pela antropóloga Berta Ribeiro, que apoiaram os narradores na produção, na preparação dos originais e nos contatos com a editora” (Pãrõkumu; Kêhíri, 1995, p. 12).

Esse esforço conjunto demonstra não apenas o compromisso dos povos originários brasileiros com a preservação de suas culturas e tradições, mas também a importância dessa literatura como meio de fortalecer as identidades e a autoestima das comunidades originárias.

Ao longo das páginas, os leitores conhecem as principais histórias transmitidas oralmente ao longo das gerações por esse povo, explorando temas como a cosmologia que permeia a vida cotidiana dessas pessoas, a origem do mundo, dos seres humanos, dos animais e das plantas, bem como a importância dos rituais e cerimônias para esse grupo étnico.

Essa publicação é um marco importante para a literatura que tem raízes na oralidade, trazendo memória e auto-história “associada aos mitos de origem, com a tarefa também de expressar os ressentimentos provocados pela colonização” (Graúna, 2013, p. 131).

Diante dessa breve contextualização e das inquietações que me motivaram na elaboração desta tese, fui em busca de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema desta pesquisa. O meu objetivo, com isso, foi verificar e descrever estudos acadêmicos realizados no Brasil que tratam das literaturas nativas⁶ na educação básica não originária. Para essas procuras, nas fontes digitais, escolhi o portal eletrônico Scielo⁷, o *site* Google Acadêmico⁸ e o banco de teses e dissertações da Capes⁹. Ao todo, realizei seis buscas em cada canal, sem nenhum recorte temporal, todas feitas da mesma forma, com palavras/expressões-chave definidas e relacionadas à temática desta tese de doutoramento. A tabela, a seguir, apresenta uma síntese das buscas realizadas e o quantitativo de trabalhos acadêmicos apresentados em cada busca, em cada canal digital.

Tabela 1 – Estado da arte: buscas no Scielo, Google acadêmico e Banco de dados da Capes

Primeira busca		Palavras-chave: Identidade; Ensino; Literaturas indígenas.									
Trabalho acadêmico:	Artigo	Mono-grafia	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Tese	Capítulo de livro	Livro	Relato de experiência	Anais de evento	Unidade didática de ensino	Apresentação de revista
Scielo:	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Google Acadêmico:	2	1	–	–	–	1	–	–	–	–	–
Banco da Capes	–	–	–	8	2	–	–	–	–	–	–
Segunda busca		Palavras-chave: Identidade; Literaturas indígenas.									
Trabalho acadêmico:	Artigo	Mono-grafia	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Tese	Capítulo de livro	Livro	Relato de experiência	Anais de evento	Unidade didática de ensino	Apresentação de revista
Scielo:	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Google Acadêmico:	2	2	–	1	–	1	–	–	–	–	–

⁶ Neste estado da arte, no momento das buscas, utilizei os termos *indígena(s)*. A decisão de utilizar outra nomenclatura foi posterior a essas pesquisas.

⁷ Uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Ela organiza e publica textos completos de revistas na Internet/Web. <https://www.scielo.br/>.

⁸ Um *site* de busca com trabalhos acadêmicos como artigos científicos, dissertações, teses, livros, resumos e outros materiais produzidos por organizações profissionais e acadêmicas. <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

⁹ Um repositório digital que armazena e disponibiliza as teses e dissertações defendidas no Brasil. Ele faz parte do sistema de bibliotecas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que é uma plataforma *on-line* que oferece acesso a uma ampla gama de recursos bibliográficos e de pesquisa.

Banco da Capes	-	-	-	32	16	-	-	-	-	-	-
Terceira busca		Palavras-chave: Ensino; Literaturas indígenas.									
Trabalho acadêmico:	Artigo	Mono-grafia	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Tese	Capítulo de livro	Livro	Relato de experiência	Anais de evento	Unidade didática de ensino	Apresentação de revista
Scielo:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Google Acadêmico:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Banco da Capes	-	-	-	17	3	-	-	-	-	-	-
Quarta busca		Palavras-chave: Identidade; Ensino.									
Trabalho acadêmico:	Artigo	Mono-grafia	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Tese	Capítulo de livro	Livro	Relato de experiência	Anais de evento	Unidade didática de ensino	Apresentação de revista
Scielo:	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Google Acadêmico:	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Banco da Capes	-	-	-	...	...	-	-	-	-	-	-
Quinta busca		Palavras-chave: Literaturas indígenas.									
Trabalho acadêmico:	Artigo	Mono-grafia	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Tese	Capítulo de livro	Livro	Relato de experiência	Anais de evento	Unidade didática de ensino	Apresentação de revista
Scielo:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Google Acadêmico:	2	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Banco da Capes	-	-	-	93	47	-	-	-	-	-	-
Sexta busca		Palavras-chave: Narrativa indígena; Sala de aula.									
Trabalho acadêmico:	Artigo	Mono-grafia	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Tese	Capítulo de livro	Livro	Relato de experiência	Anais de evento	Unidade didática de ensino	Apresentação de revista
Scielo:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Google Acadêmico:	39	3	8	36	8	3	12	3	3	1	4
Banco da Capes	-	-	-	16	2	-	-	-	-	-	-

Fonte: A autora (2024)

Na primeira busca, no portal Scielo, restrito a publicações do Brasil, não encontrei nenhum trabalho acadêmico com a utilização das palavras-chave: *Identidade, Ensino, Literaturas indígenas*. No Google Acadêmico, com as mesmas palavras, com a mesma restrição, apareceram quatro resultados, sendo dois artigos, um livro e uma monografia. No banco de dados da Capes surgiram 10 pesquisas: 8 dissertações e 2 teses.

No primeiro artigo, *Estratégias de apropriação territorial na cultura tradicional dos indígenas Suruí em Rondônia-Brasil em tempos de Covid-19*, de Almeida e Araújo Junior (2021), o que está em foco são as estratégias utilizadas para as invasões do território ancestral do povo Suruí, em Rondônia, Brasil, antes e durante a pandemia do Covid-19. O texto discute as perdas desses povos, inclusive das memórias e aprendizagens vindas dos anciões, mortos pelo vírus. Trata-se de um estudo de caso com exploração sociológica.

O segundo artigo, *Lembrar, escrever, compartilhar: memórias e narrativas indígenas num exercício de etnografia compartilhada*, de Lucena *et al.* (2015), apresenta a construção de uma etnografia compartilhada, que envolve o encontro entre o antropólogo e Dona Neves, uma Potiguara de João Pessoa/PB. Esse estudo parte das memórias narradas por ela, abordando seus processos de descoberta. O artigo oferece detalhes minuciosos sobre a cultura dos Potiguara, incluindo rituais religiosos e festividades.

O livro *Representações e marcadores territoriais dos povos indígenas do corredor etnoambiental Tupi Mondé* é uma obra coletiva organizada por Adnilson de Almeida Silva (2019) que comporta treze capítulos com temas variados. O capítulo cinco, intitulado *Memórias e narrativas indígenas no município de Pimenta Bueno-Rondônia*, de Ximenes *et al.* (2019), aparece em destaque na busca. Nesse capítulo, o propósito é identificar a contribuição dos povos originários no contexto historiográfico da cidade, expor a participação deles na valorização social e cultural do município. É um estudo que utiliza o método fenomenológico-hermenêutico, partindo das memórias e das narrativas das pessoas originárias que concordaram participar do estudo.

A monografia de bacharel em Ciências Sociais, *A cruz e o itxe(k)ò: mestiçagem, mistura e relação entre os Karajá de Buridina (Aruanã-GO)*, de Nunes (2009), do departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), é uma pesquisa de campo, na perspectiva etnográfica, que discute a questão das pessoas de corpos duplos, ou seja, pessoas nascidas de relacionamentos entre os que têm ancestralidade com os povos originários e os que não têm, com o objetivo de tentar precisar a forma que a relação entre os “dois lados”, as perspectivas de ambos, assume para os povos Karajá aldeados na cidade de Aruanã-GO, especificamente na aldeia Buridina.

Ao ler a primeira dissertação apresentada na busca no banco de dados da Capes, constatei que o estudo do mestrado em Letras *Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da Comunidade Nova Esperança-RR*, conduzido por Spotti (2011), na Universidade Federal de Roraima (UFRR), analisa quatro narrativas orais da Comunidade Indígena Nova Esperança em Roraima (O caçador e o monstro cobra; A mulher do macaco; Os curumins e o taitai; O casal de taitais), com foco na personificação e nos elementos ambientais presentes nelas. A análise literária aplicada destaca a personificação como reflexo da cultura e memória coletiva, a transmissão de valores e ensinamentos dessa comunidade. Para essa autora, é importante analisar as narrativas orais dos povos originários para compreender a cultura e as identidades dessas populações.

Na segunda dissertação, *A vida e o saber entrelaçados: a escola indígena no Katu-*

RN, conduzida por José Alberto da Silva (2020), há uma investigação sobre as práticas educacionais na Escola Municipal Indígena João Lino da Silva (EMIJS), em Canguaretama, Rio Grande do Norte, uma pesquisa realizada no mestrado em Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pela abordagem etnográfica, o autor averigua o ensino da língua tupi, as pinturas, o toré (um ritual tradicional), artesanatos e narrativas como elementos-chave na manutenção das identidades culturais e resistência étnica. Em sua análise, a educação escolar originária, baseada nas tradições, fortalece a identidade étnica da comunidade, promove a visibilidade da escola originária e sua importância na resistência cultural.

O trabalho acadêmico realizado por Carvalho (2020), *Memória, identidade cultural e saberes tradicionais de povos originários: um estudo de narrativas orais do povo Parkatêjê*, uma dissertação do mestrado em Letras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), tem o objetivo de produzir uma reflexão crítica sobre memória, cultura e identidade da comunidade originária Gavião-Parkatêjê, de Bom Jesus do Tocantins/PA. Com essa finalidade, a autora analisa as narrativas orais dessa população, destaca sua importância na transmissão de conhecimentos e saberes tradicionais dessa cultura, dando ênfase aos saberes tradicionais e à relação entre oralidade e escrita.

Na quarta dissertação, uma pesquisa do mestrado em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulada *Cultura, identidade e memória: o livro didático de língua portuguesa no contexto escolar ribeirinho de Cametá – Pará*, Prestes (2020), por meio de uma abordagem histórica e política e a partir da entrevista com três professoras, busca compreender como o livro didático “Tecendo Linguagens”, do 9º ano do ensino fundamental, aborda as realidades amazônicas e a cultura paraense. Para ele, esse material apresenta uma visão limitada da diversidade cultural e social da região. Daí a necessidade de políticas educacionais específicas para as escolas ribeirinhas e uma reformulação dos livros didáticos, de forma a integrar as experiências e memórias dos alunos em seu conteúdo.

A quinta dissertação, *Silêncio na sala! combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH)*, produzida no mestrado profissional em Ensino de História, por Damasceno (2018), na UFRN, investiga como a historiografia tradicional silencia grupos marginalizados, como o feminino, o originário e a afro-brasilidade. O autor faz isso a partir dos conceitos de consciência histórica e identidade coletiva, examinando materiais didáticos e experiências de ensino não-formal,

como a ONHB. Ao final, ele propõe a criação das Olimpíadas Internas de Humanidades (OIH) e a rede Baobá para ampliar a visibilidade desses grupos, além de destacar a importância da ludicidade e da gamificação na educação, defendendo uma abordagem mais colaborativa e inclusiva no ensino.

Na sequência, a sexta dissertação, intitulada *Nas trilhas de Clio e Thoth: história e cultura afro-brasileira nos cursos de história da UFPI e UESPI, em Teresina-PI (2003-2016)*, de Costa (2019), a partir das referências a figuras da mitologia e da história, Clio e Thoth, o mestrando em História, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), faz uma jornada de exploração e investigação da história e da cultura, utilizando as referências mitológicas dessas figuras que estão associadas ao conhecimento e à preservação da história. Isso, no âmbito das mudanças nos currículos dos cursos de História da UFPI e UESPI entre 2003 e 2016, em resposta às leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008. Além disso, ele explora o papel histórico relegado aos povos africanos e nativos nas narrativas sobre a formação da história e cultura brasileiras. Sem deixar de mencionar a importância da formação dos professores e da atuação em núcleos de pesquisa para atender às demandas das leis, o pesquisador também faz uma análise dos currículos das universidades e dos jornais locais para investigar as repercussões das leis na sociedade piauiense.

Na sétima dissertação da busca, intitulada *Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)*, escrita por Santos (2010), no mestrado em Educação: História, Política, Sociedade; da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a discussão versa em torno das obras de Bomfim e Bilac. O pesquisador investiga como elas abordam a história e cultura brasileiras, além de explorar o contexto de produção dessas obras, destacando seu papel na institucionalização da escola no Brasil. Por meio dos estudos da história cultural, o autor conclui que as obras apresentam uma narrativa que legitima a independência, valoriza o território nacional e delinea um tratamento diferenciado para as matrizes negra/africana, nativa e portuguesa/europeia na formação da nacionalidade brasileira.

Concluindo a análise das dissertações dessa busca, no oitavo trabalho acadêmico, intitulado *Ora viva, ora viva! Viva São Gonçalo viva!: Diferentes olhares e sentidos visuais*, analisei a pesquisa produzida por Rocha (2020), no mestrado profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nessa investigação, o discurso foi sobre a importância da preservação da memória coletiva, entrelaçada à dança de São Gonçalo em Guaicuí/MG. Numa abordagem qualitativa com método fenomenológico, incluindo história oral e narrativa, o pesquisador busca compreender como essa dança contribui para a

identidade cultural local e sugere que, apesar do avanço tecnológico, a dança de São Gonçalo mantém sua relevância na formação da identidade dos alunos da região.

Sobre as duas teses apresentadas na primeira busca no banco de dados da Capes, a primeira que analisei foi do doutorado em Antropologia da UnB, escrita pela originária Eliane Boroponepa Monzilar (2019), intitulada *Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina*. Nessa pesquisa, a autora concentra sua análise e reflexão nos contextos históricos e memoriais, tanto tradicionais quanto não tradicionais, através da sua perspectiva nativa, destacando a espiritualidade, a memória e o território como importantes saberes tradicionais dos Balatiponé-Umutina. Reconhecendo os povos originários como protagonistas de sua história, a autora integra experiências pessoais e interculturais, promovendo diálogos e destacando a necessidade de manter as raízes culturais, enquanto se adapta a novos paradigmas na educação originária.

A segunda e última tese da busca, intitulada *A valorização do interculturalismo no processo de ensino e aprendizagem na educação básica de Orleans (SC): a memória identitária local como proposta pedagógica*, produzida por Debiasi (2020), aborda as possibilidades de valorizar o interculturalismo no ensino básico, destacando os povos originários, os imigrantes africanos e os europeus. Por meio de métodos qualitativos, como análise bibliográfica, história oral e entrevistas com pessoas da terceira idade (descendentes de imigrantes europeus), a pesquisadora do doutorado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UniSul), explora conceitos como etnia, identidade cultural, diversidade e interculturalismo, além de políticas educacionais relacionadas à diversidade cultural. A autora também destaca os esforços para incluir a diversidade cultural no currículo, mas alerta para a falta de material didático adequado, especialmente sobre a história local. Por fim, ela propõe uma memória identitária local baseada em narrativas de idosos como forma de fortalecer o interculturalismo.

Ao analisar os trabalhos acadêmicos encontrados, na busca com as palavras-chave *Identidade, Ensino e literaturas indígenas*, averigui, de modo sucinto, que essas pesquisas discutem sobre a relevância das narrativas orais povos originários na transmissão de conhecimentos e saberes tradicionais, na compreensão das culturas e identidades desses povos, bem como na reflexão sobre como a historiografia tradicional marginaliza grupos minoritários. Assim, avaliei que nenhuma delas está relacionada, diretamente, ao tema proposto para esta tese. Ou seja, são estudos que apresentam memórias e narrativas nativas e investigam, principalmente, práticas educacionais em escolas de educação originária e análise

de material didático. Nesse cenário, com a finalidade de saber mais sobre os trabalhos acadêmicos relacionados à temática que propus, realizei outra busca.

Na segunda busca realizada, utilizei as palavras “Identidade” e “Literaturas indígenas”. No Scielo nenhum trabalho foi encontrado, no Google acadêmico apareceram seis resultados: dois artigos, duas monografias, um capítulo de livro e uma dissertação. Desse quantitativo, quatro eram repetidos da primeira busca, restando outra monografia e uma dissertação. No banco de dados da Capes surgem 48 pesquisas, excluindo as 10 que se repetem da primeira busca, restaram 24 dissertações e 14 teses.

Dos dois resultados inéditos do Google acadêmico, a monografia de graduação em História, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), intitulada *História e Territórios: o lugar dos nativos na construção da cidade de Tefé e os assentamentos indígenas*, de Costa (2021), expõe as formas como a memória e as narrativas documentais e de pessoas originárias residentes das aldeias rurais de Tefé estão relacionadas aos campos políticos, às reivindicações por direitos e a afirmação étnica. Este estudo, elaborado a partir de pesquisas bibliográficas e documentais, demonstra interesse em conhecer e descrever os processos históricos de ocupação e formação dos territórios ancestrais da região do Médio rio Solimões, em especial do município de Tefé.

A dissertação de mestrado em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *A maldição do versejar: poéticas transviadas do Cariri cearense*, de Costa (2018), está centralizada na literatura de cordel, especialmente em três folhetos da Sociedade dos Cordelistas Mauditos. O *corpus* analisado serve para tecer reflexões sobre os conceitos de performance, performatividade e perfechatividade, todavia nenhum de autoria nativa. Neste estudo, a presença dos povos originários surge relacionada aos mitos citados e para explicar alguns termos do texto compreendidos como pertencentes às memórias e às narrativas dos povos originários.

Dentre os 48 trabalhos acadêmicos apresentados na segunda busca no banco de dados da Capes, após excluir os 10 anteriormente encontrados (8 dissertações e 2 teses), ao ler alguns trechos das 24 dissertações, constatei uma diversidade de temas, abordagens, área de pesquisa, objetivos etc. De modo sucinto, esses estudos relacionaram-se com: as práticas religiosas dos Macuxi; os elementos da cosmovisão africana e nativa no catolicismo da região cacauera da Bahia; o sentimento de pertencimento étnico-racial, destacando a tradição religiosa de matrizes indígenas-africanas; as memórias do deslocamento do povo Gavião; a proteção respaldada em leis dos bens arqueológicos, não mercadológicos, originárias; análise das narrativas dos povos da região do Velho Chico; uma alegoria do narcotráfico

(narcoliberalismo) utilizando a obra *Trabajos del reino*, de Yuri Herrera; demarcação de terra do povo Xukuru-Kariri; a migração forçada dos Krenak do Vale do rio Doce; a tradição oral, memória, cultura e identidade dos Potiguara; Paresi, Pitaguary, Tapeba, Tapuios do Carretão, Tremembé de Almofala/CE; a experiência de mulheres originárias que vivem no Rio de Janeiro; a mulher nativa no mito da mulher vilaboense em Goiás; o mito “Sol e Lua” entre diferentes gerações do povo Aikanã; a relação entre linguagem e identidade em um hospital multilíngue em Boa Vista; a interação entre literatura e história, o sofrimento da pessoa originária e sua marginalização, a partir do romance “O Caminho da Pedra”, de Mário Simon; e, por fim, o corpo, a sexualidade e o espaço urbano à luz da Teoria Crítica Decolonial nas crônicas do livro *La esquina es mi corazón*, de Pedro Lemebel.

Entre as 14 teses da segunda busca acima mencionada, a pluralidade persiste. As pesquisas discorrem sobre: os Kaingang e sua identidade cultural em meio à influência dos meios de comunicação; as identidades dos Tremembés de Almofala/CE; a reivindicação de territórios dos Guarani e Kaiowá do sul do Mato Grosso do Sul; as identidades originárias em contexto de formação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); as temporalidades nas autobiografias dos povos originários canadenses Beverly Hungry Wolf, Lee Maracle e Maria Campbell; a identidade, a memória ancestral e os direitos das mulheres em “Metade Cara, Metade Máscara”, de Eliane Potiguara; as culturas portuguesa, originária e africana nas rezadeiras; a oralidade na reconstrução das histórias e subjetividades dos negros e originários na cidade de Palmeira dos Índios; a interação entre populações negras, nativas e europeias nas práticas religiosas no Vale do Iguape, Recôncavo baiano; a imagem do autóctone asteca desde Clavijero até México; a memória coletiva dos Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS na construção da sua imagem e identidade; o conflito de terras entre os Kaingang e agricultores em SC; e, para concluir, a desconstrução de estereótipos e folclorismos na literatura nativa brasileira de Eliane Potiguara, Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé.

Ao final das leituras prévias, para construir uma visão geral dos trabalhos acadêmicos resultados da segunda busca, verifiquei que as pesquisas tratavam de aspectos relacionados à história, identidades e culturas originárias. Todavia, não exploravam especificamente as literaturas nativas na sala de aula, como ferramenta pedagógica para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Assim, por não obter resultados que dialogassem de modo direto com a pesquisa que propus, optei por continuar as buscas.

Ao utilizar as palavras-chave “Ensino” e “Literaturas indígenas”, na terceira busca, no Scielo e no Google Acadêmico nenhum estudo apareceu. No banco de dados da Capes, entre dissertações e teses, surgiram 20 trabalhos acadêmicos. Após a exclusão dos que já

tenham sido anteriormente analisados, restaram 8 dissertações e 1 tese.

Na primeira dissertação, intitulada *Os saberes indígenas e o processo de ensino e aprendizagem no colégio Teko Nemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy*, escrita por Delmira de Almeida Peres (2019), no mestrado interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), o foco está na educação escolar originária e nos saberes Avá Guarani da aldeia de Ocoy, em São Miguel do Iguacu, no Oeste do Paraná. O destaque recai sobre o papel dos professores nativos e dos *Chamoïkuéra* (rezadores), *charrýikuéra* (rezadeiras) na transmissão dos saberes ancestrais, integrando-os aos conhecimentos curriculares.

Em seguida, na dissertação *A trajetória de vida de jovens estudantes Ye'Kuana na cidade de Boa Vista: desafios e perspectivas*, de Corrêa (2009), observei que a pesquisadora do mestrado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio de narrativas autobiográficas, revela os desafios enfrentados pelos estudantes Ye'kuana ao deixarem suas comunidades. Ela analisa as trajetórias educacionais, as experiências de mobilidade e a integração desses jovens na cidade de Boa Vista/RR.

A terceira dissertação, um estudo do mestrado profissional em Educação Escolar, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), intitulado *Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das relações étnico-raciais na escola: as culturas indígenas e seus contextos urbanos*, de Leme (2020), propõe reconhecer e ampliar a visibilidade das culturas originárias na escola, especialmente na disciplina de Arte. Em parceria com Nikita, uma mulher originária, a professora-pesquisadora realiza atividades artísticas em uma escola não originária de Campinas/SP, com turmas de 4º e 5º anos em 2018 e 5º e 6º anos em 2019. Ela explora danças, grafismos, pinturas corporais e outras expressões culturais, refletindo sobre os desafios e as descobertas dos alunos em relação às culturas ancestrais. Ao final, discute sobre a promoção do diálogo intercultural e do reconhecimento étnico na educação.

No trabalho acadêmico intitulado *Por um ensino de história decolonial: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema*, o pesquisador Vieira (2020), do mestrado profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), discorre sobre a invisibilidade histórica dos povos originários no ensino de História e propõe uma abordagem decolonial para enfatizar o protagonismo deles. Ele ressalta a importância de repensar a formação docente, abstraindo e questionando as bases, “deformando-as” com o sentido de “dar outras formas”, combatendo a narrativa eurocêntrica predominante no ensino de História. Para concluir, ele destaca a necessidade de uma postura decolonial em todas as esferas da vida, para ouvir e valorizar as vozes dos povos originários e construir um futuro mais

inclusivo e sustentável.

A pesquisa do mestrado profissional em Ensino de História, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), quinta dissertação que analisei, de Anjos (2020), intitulada *Quiva e Laiá: protagonismo indígena nas aulas de História através de uma narrativa da cidade de Itaguaí/RJ*, investiga como as aulas de História podem contribuir para superar a invisibilidade dos povos originários na contemporaneidade. No viés de uma educação antirracista, com respaldo na lenda de Quiva e Laiá, que narra a luta de um casal originário por suas terras em Itaguaí/RJ, o pesquisador discute o protagonismo da população originária na história, os conflitos atuais e a consciência histórica dos alunos de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II. Após analisar a prática de ensino realizada, o autor destaca que o estudo pode ajudar a desconstruir estereótipos sobre os povos originários.

Explorando a dissertação de Magalhães (2020), intitulada *Narrativas da história indígena na escola: um blog para a memória indígena na ditadura militar*, apreciei um estudo do mestrado profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tinha como objetivo o desenvolvimento de um *blog* com informações relevantes sobre os povos originários: um recurso educacional para abordar a história dessas populações durante a ditadura militar. Uma iniciativa que visava/visa auxiliar professores de história do ensino fundamental e médio no desenvolvimento de aulas sobre o tema.

Na sétima dissertação, *Narrativas guarani na escola: contribuições para o ensino de história indígena*, de Götttert (2021), a autora, discente do mestrado profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de seu contato com as comunidades escolares em Laguna (SC) e a Terra Indígena Guarani Tekoa Marangatu, busca evidenciar e fortalecer as narrativas nativas em sala de aula, à luz da decolonialidade, interculturalidade crítica e epistemologias ancestrais. Para isso, ela elabora um *e-book* baseado nas narrativas Guarani de Santa Catarina, direcionado a professores da região para facilitar o acesso ao tema de forma atualizada e qualificada, com o intuito de auxiliar no cumprimento da Lei 11.645/08.

Na pesquisa de Lopes (2021), *A representação da mulher indígena nas cartas de José de Anchieta*, última dissertação resultada dessa busca, observei uma investigação que analisa a caracterização da mulher nativa nas cartas jesuíticas do século XVI do Padre José de Anchieta: uma exposição do pensamento e da visão europeia e cristã da época sobre esses corpos femininos. Após discorrer sobre o assunto, constatando a escassez de material didático sobre esse tema, especialmente materiais voltados para o ensino básico, a pesquisadora do mestrado profissional em História Ibérica, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL),

criou um *e-book* para auxiliar docentes que desejam abordar esse assunto de maneira mais precisa e contextualizada.

Na última análise dos resultados dessa busca, apreciei a tese de Abreu (2019), intitulada *Hôxwa e Llamichu: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas*, uma pesquisa que aborda a importância do riso entre os Krahô e Quechua, assim como as práticas rituais hôxwa e Llamichu em suas lutas sociais. A autora, doutoranda em Artes Cênicas, pela UFBA, desenvolveu jogos cômico-críticos para ensinar teatro e explorar as histórias e culturas ancestrais, visando combater sua marginalização e reconhecer seus saberes através das memórias coletivas e do riso. A composição e a mediação dos jogos aconteceram com estudantes de duas universidades (Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Tocantins), nos cursos de Teatro e Teatro e Filosofia, respectivamente, e com alunos do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Ao ressaltar o papel fundamental do corpo na promoção da criticidade e alegria nas escolas, a pesquisadora enfatizou a relevância da prática cômica ritual e das histórias ancestrais.

Ao refletir sobre o propósito inicial dessas buscas, no intuito de saber da existência, ou não, de trabalhos acadêmicos que dialogassem mais diretamente com a pesquisa que propus, julguei ainda não ter sido suficiente as leituras realizadas. Pensando na questão identitária e nos contextos escolares, continuei com as procuras nos canais digitais.

Na quarta busca, com as palavras-chave “Identidade” e “Ensino”, os resultados ultrapassaram 1 milhão. Isso, possivelmente, ocorreu pelo fato dessas palavras terem sentido amplo e serem relacionadas a muitos campos do saber. Esse resultado tão numeroso, tornou humanamente impossível filtrar o que estaria relacionado ao tema deste estudo.

A quinta pesquisa, apenas com a expressão “Literaturas indígenas”, não apresentou resultados no Scielo. No Google Acadêmico o que surgiu foram as seis literaturas já descritas anteriormente. No banco de dados da Capes apareceram 140 resultados. Após excluir os trabalhos acadêmicos anteriormente analisados, restaram 51 dissertações e 30 teses.

Ao analisar esses novos estudos, entre as dissertações, constatei uma ampla gama de temas relacionados aos povos originários, suas culturas e lutas por reconhecimento e direitos. Li trechos de estudos que exploram a interação entre literatura e direitos ancestrais na Amazônia até análises sobre danças tradicionais e práticas educativas em conflitos territoriais. Conheci pesquisas que destacam a importância das narrativas, memórias e resistências na construção da identidade nacional brasileira e na luta pela preservação de suas tradições e territórios. Observei trabalhos acadêmicos que discorrem sobre a territorialidade das comunidades Macuxi e Pataxó e a representação dos povos originários na literatura, tanto em

obras de quem tem ancestralidade originária quanto de quem não tem. Notei que a preservação das memórias e culturas dos povos autóctones é uma preocupação de vários pesquisadores. Além de estudos sobre educação escolar das pessoas originárias, museus etnográficos e cinema, encontrei críticas às políticas públicas e reflexões sobre os povos originários na construção de suas próprias narrativas e identidades, evidenciando resistência, distintas perspectivas e desafios enfrentados por essas comunidades.

Nesse contexto de resistência e reconhecimento identitário, cabe ressaltar as três dissertações de autoria de pessoas originárias que surgiram nos resultados da quinta busca. A primeira delas, intitulada *Trajetórias dos Manchineri do seringal Guanabara*, conduzida por Soleane de Souza Brasil Manchineri (2020), no mestrado em Letras – Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre (UFAC), lança luz sobre a vida dos Manchineri do antigo Seringal Guanabara, no Acre. Esse povo desempenhou um papel fundamental na construção desse estado, apesar de sua ausência na historiografia oficial. A pesquisadora destaca as tensões e lutas enfrentadas por essa população em busca do direito de existir, enquanto traz à tona questões relacionadas ao encontro com o passado pessoal e coletivo, visando empoderar as narrativas desses povos. Para a autora, a luta dessas populações é “de todos nós, é fazer justiça social ante a perdas irreparáveis de vidas e culturas que jamais poderão voltar no tempo. Mesmo muitas vezes ecoando em forma de protesto e reivindicação, ainda assim as vozes indígenas são silenciadas, negligenciadas” (Manchineri, 2020, p. 107).

Em consonância, a segunda dissertação, *Unkuadkiz: literatura e identidade indígena Wapichana na fronteira Brasil/Guiana*, da Wapichana Jama Peres Pereira (2021), tem o potencial de expandir ainda mais nosso entendimento sobre identidades e culturas ancestrais. Esse estudo explora a identidade cultural, a tradição oral e escrita da memória do povo Wapichana. Para evidenciar a conexão entre a literatura nativa como memória e a identidade, a pesquisadora recorre ao diálogo com autores originários, tais como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Márcia Kambeba, Graça Graúna e Eliane Potiguara. Nesse contexto, a mestranda do mestrado em Letras, da UFRR, demonstra como esses escritores a inspiraram na arte de escrever sobre seu povo por meio da memória (*unkuadkiz*), expressando suas vivências e memórias de infância como forma de literatura.

Por fim, a terceira dissertação, intitulada *Os Nawa nunca foram extintos: regimes de memória, trajetórias indígenas e narrativas sobre os Nawa do vale do Juruá, Acre*, de José Tarrisson Costa da Silva Nawa (2023), do povo Nawa, acadêmico do mestrado em Antropologia Social, da UFRJ, traz outra perspectiva sobre as tentativas de apagamento e marginalização das culturas e histórias ancestrais. Nessa pesquisa, o autor investiga a

distorção da história da população originária do Acre, em particular do seu próprio povo, que foi erroneamente considerado “extinto”. Ele analisa as memórias fragmentadas dos Nawa e os diferentes regimes de memória que influenciaram sua identidade. Além disso, o pesquisador examina a produção histórica e antropológica sobre os Nawa, evidenciando as disputas territoriais na região, demonstrando a resistência dessa população diante dos esforços de extinção das suas culturas e da sua história.

Em resumo, essas três dissertações de autoria de pessoas originárias oferecem perspectivas importantes sobre a luta contínua dos povos autóctones pelo reconhecimento, preservação cultural e afirmação de suas identidades. Ao examinar as trajetórias dos Manchineri, a identidade cultural Wapichana e a resistência dos Nawa, observei que essas pesquisas acadêmicas não apenas desafiaram as narrativas dominantes, mas também possibilitaram uma compreensão mais ampla das experiências e lutas desses povos, ressaltaram a importância de ampliar o espaço de fala e a visibilidade das suas histórias e das suas perspectivas. Daí a relevância em dar destaque a elas nesta pesquisa que versa sobre epistemicídios.

Em relação às teses que resultaram da minha quinta busca, essas também expõem temas diversificados. Elas abordam desde a construção da memória da guerra entre os Mura até as narrativas sobre territorialidade Kulina, revelando processos de resistência e adaptação. Além disso, exploram o surgimento do testemunho na América Latina, a luta dos Pataxó Hãhãhã por terra na Bahia, a presença dos povos originários em contextos urbanos, a construção da memória em Rondônia, demarcação de territórios e o protagonismo da população originária em Goiás no século XVIII. Essas pesquisas também investigam gêneros literários das literaturas nativas, pinturas e memórias, além de embates territoriais e identitários, como o conflito entre a comunidade Kaingang e agricultores em Nova Teutônia/SC. De modo sucinto, oferecem uma visão multifacetada das experiências e desafios enfrentados pelos povos originários brasileiros, destacando a importância das suas narrativas e da preservação cultural.

Após realizar essas leituras, verifiquei que alguns desses estudos mencionam a presença da literatura nativa, entretanto não encontrei uma análise específica sobre como essas obras podem ser utilizadas no contexto educacional para promover uma reflexão crítica sobre as identidades dos povos originários e as deturpações que influenciaram, e ainda influenciam, o pensamento dos indivíduos que não se identificam como pertencentes ou descendentes de um povo nativo. Ainda que os trabalhos acadêmicos lidos dialogassem de modo indireto com a pesquisa que propus, com o intuito de visualizar resultados mais

próximos à proposta deste estudo, criei outra expressão-chave para a sexta, e última, busca.

Na inserção de “narrativa indígena” e “sala de aula”, no Scielo, nada apareceu. No Google Acadêmico surgiram 120 resultados: 39 artigos, 3 monografias, 8 trabalhos de conclusão de curso (TCC), 37 dissertações, 7 teses, 3 capítulos de livro, 12 livros, 3 relatos de experiência, 3 anais de evento, 1 unidade didática de ensino e 4 apresentações de revista. Já no banco de dados da Capes apareceram 18 pesquisas acadêmicas: 16 dissertações e 2 teses.

Por ser um número bastante expressivo, optei por realizar a leitura mais atenta, completa, apenas dos estudos que tinham temáticas relacionadas diretamente ao uso de literaturas nativas em contextos escolares não originários. Sendo assim, analisei mais atentamente 6 artigos e 6 dissertações, conforme a ordem exposta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Estado da arte: expressões-chave “narrativa indígena” e “sala de aula”

Gênero textual	Título	Autor/a(es/as)	Ano	Local
1. Artigo	Literatura indígena, professor?	SANTOS, Francisco Bezerra dos; MAIA, Gleidys Meyre da Silva.	2018	Parintins-AM
2. Artigo	Literatura e alteridade: a sequência didática como ferramenta para uma educação sensível	MELO, Arlen Maia de; TRUSEN, Sylvia Maria.	2019	Belém-PA
3. Artigo	Autorrepresentação indígena em As fabulosas fábulas de Iauaretê, de Jecupé	FERNANDES, Célia Regina Delácio; BREGUEDO, Enilze de Souza.	2021	Dourados-MS
4. Artigo	A recepção da literatura indígena desenvolvida com o Método Receptional de leitura	CANIZARES, Kathia Alexandra Lara; MANZONI, Rosa Maria.	2020	Bauru-SP
5. Artigo	Narrativas dos povos originários: entrelaçando possibilidades com geografia e língua portuguesa	SOARES, Daniele Almeida; COUTINHO, Janaína de Oliveira Freitas; COSTA, Maria Beatriz Ferreira Celestino; ALCÂNTARA, Regina Godinho de.	2022	Vitória-ES
6. Artigo	Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do Ensino Fundamental	ROCHA, Ivana Aparecida de Araújo; SARAVALI, Eliane Giachetto.	2022	Marília-SP
1. Dissertação	A literatura indígena no ensino fundamental: uma experiência na escola do campo	SILVA, Jackeline de Almeida.	2020	Campina Grande-PB
2. Dissertação	Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular	CANIZARES, Kathia Alexandra Lara;	2019	Bauru-SP
3. Dissertação	A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos	ROCHA, Ivana Aparecida de Araújo;	2022	Marília-SP
4. Dissertação	Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental	OLIVEIRA, Rosalva Maria Gomes de Araújo.	2017	Nova Iguaçu-RJ
5. Dissertação	Legitimando saberes indígenas na escola	GOMES, Luana Barth.	2011	Porto Alegre-RS
6. Dissertação	A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de Sociologia no ensino médio	SILVA, Anessa Fernanda da.	2020	Sumé-PB

Fonte: A autora (2024)

O primeiro artigo, *Literatura indígena, professor?*, de Santos e Maia (2018), expõe os resultados de uma oficina realizada com textos de autoria de pessoas originárias para discutir a pluralidade cultural do Brasil, em turmas de 7º e 8º anos, em Parintins-AM. Um estudo que parte da problemática de que há desconhecimento da literatura nativa no ambiente escolar e de que falta cumprimento da Lei 11.645/08.

Para desenvolver a oficina, as obras escolhidas pelos autores foram: “Contos da floresta” (2012) e “O caçador de histórias” (2004), ambos de Yaguarê Yamã, “Çaiçu-Indé: o primeiro grande amor do mundo” (2011), de Roni Wasiry Guará e “Com a noite veio o sono” (2011), de Lia Minápoty. Ao ler o estudo, observei que os resultados apresentados tiveram foco nas características da escrita nativa, principalmente nas ilustrações das obras e nas releituras dos textos realizadas pelos alunos. Na acepção dos autores, os livros de autoria dessas pessoas oportunizam que se conheça a história desses povos, as cerimônias, crenças e festas, além de ser uma ferramenta que auxilia na abordagem e problematização do preconceito que ainda existe na sociedade brasileira sobre os povos originários.

Após a análise desse trabalho acadêmico, constatei que há ideias que se assemelham e outras que se distanciam daquilo que propus para esta pesquisa. As correlações são de que as discussões sobre a pluralidade cultural podem ser realizadas a partir de literaturas nativas. Concordo que por meio delas também é possível debater outros temas relacionados aos povos originários, assim como o preconceito que ainda persiste na sociedade brasileira. O acesso a essas escritas possibilita conhecer, pela ótica ancestral, a história, os costumes, as distintas cerimônias, enfim, as identidades originárias. Também parto do mesmo pressuposto de que a literatura nativa ainda é pouco conhecida pelos/as alunos/as e falta cumprimento da Lei 11.645/08 na Educação Básica.

Sobre os pontos dissimilares, posso mencionar a metodologia utilizada. O artigo foi escrito a partir da análise de uma oficina que partiu de uma contextualização sobre os povos originários e apresentação dos principais autores nativos seguido de leitura e interpretação das obras, dando ênfase às características da escrita nativa, a saber: os mitos, as lendas e a ilustração. Houve um esforço para que, ao final da oficina, os/as alunos/as fizessem uma produção de texto, uma releitura das literaturas apresentadas. Já nesta pesquisa, a proposta foi elaborar e desenvolver uma SD que se propôs decolonial com uma turma do ensino médio regular, com o objetivo de refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros.

Em *Literatura e alteridade: a sequência didática como ferramenta para uma*

educação sensível, de Melo e Trusen (2019), segundo artigo que analisei, o propósito foi estimular o letramento literário por meio de uma sugestão de SD elaborada a partir do conto *Iapinari*. Um conto que integra a coletânea “*Lendas em Nheengatu e em Português*”, recolhido por Antonio Brandão de Amorim, às margens do Alto Rio Negro, no final do século XIX, publicado em 1928 em Nheengatu e em Português. A SD proposta foi pautada na teoria dos gêneros discursivos, apresentada pelo círculo de Bakhtin e tinha como objetivo geral que alunos, preferencialmente de turmas de 8º ano, ensino fundamental, ao final, produzissem um conto. Nesse intento, os articulistas, além de dar visibilidade ao texto produzido por pessoas originárias, também sugeriram outros contos de autoria não nativa. Na conclusão do estudo, os autores asseguraram que a SD facilitou a aprendizagem e a literatura, de autoria originária, ampliou o conhecimento do universo mítico sobre os povos da floresta.

No terceiro artigo intitulado *Autorrepresentação indígena em As fabulosas fábulas de Iauaretê, de Jecupé*, de Fernandes e Breguedo (2021), verifiquei uma análise das manifestações das identidades culturais presentes na obra “*As fabulosas fábulas de Iauaretê*” (2007), de Kaká Werá Jecupé. Ainda que esse estudo não tenha sido conduzido no ambiente escolar, as autoras ponderaram a contribuição dessa literatura nesse contexto para explorar as culturas dos povos originários, especialmente a dos povos Guarani, e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Para elas, na obra, Jecupé utiliza referências culturais, crenças, costumes e o cotidiano em uma autorrepresentação. Assim, rompe os estigmas arraigados na memória dos que não se identificam com ancestralidade originária.

Ao analisar o quarto artigo, *A recepção da literatura indígena desenvolvida com o Método Recepcional de leitura*, recorte da dissertação, “*Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular*”, de Canizares e Manzoni (2020), observei que o trabalho acadêmico foi ancorado na Estética da Recepção de Jaus (1994, 2002) e investigou como se dá a recepção da literatura nativa por meio do Método Recepcional de Leitura (MRL), de Bordini e Aguiar (1993). Nele, as autoras desenvolveram uma sequência didática com 38 alunos da 3ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio, em uma escola pública de Bauru, São Paulo, em diálogo com as cinco etapas do MRL. Foram propostas atividades ancoradas em textos verbais e não verbais, de temática sobre os povos originários, de autoria originária e não originária. Para as pesquisadoras, por meio dessas leituras, produzidas por nativos e não nativos, foi possível promover outros olhares sobre os povos originários, olhares mais críticos, sensíveis, conscientes e humanizados.

Como resultado do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado Profissional, da qual o artigo analisado foi um recorte, é importante mencionar, também, a elaboração de uma

Unidade Didática de ensino (UD)¹⁰. Um conjunto de atividades que instigaram a leitura crítica, reflexões e o reconhecimento da literatura de autoria nativa para o desenvolvimento da capacidade de ação comunicativa e produção de textos, organizada segundo o Método Recepcional de leitura (MRL).

O quinto artigo que analisei, *Narrativas dos povos originários: entrelaçando possibilidades com geografia e língua portuguesa*, de Soares *et al.* (2022), surgiu de um projeto de intervenção interdisciplinar. Tratou-se de um trabalho colaborativo entre licenciandos (integrantes do Programa Residência Pedagógica – subprojeto de Língua Portuguesa), docentes e alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) de uma escola municipal de Vitória/ES. Essa pesquisa promoveu reflexões sobre a paisagem e a natureza, questionou a criação desses elementos dentro das diversidades culturais, da existência deles vinda do criador e da ação do homem, da preservação ambiental. O trabalho também abordou três questões epistemológicas: o uso do termo “índio”, “o perigo de uma história única” e a “ancestralidade e oralidade”, dentro de uma proposta de prática pedagógica, que entrelaçou os conteúdos curriculares de Geografia e Língua Portuguesa e os conhecimentos e saberes dos povos originários, dentro das narrativas de autoria de pessoas originárias, em especial do livro “Contos Indígenas Brasileiros” (2004), de Daniel Munduruku.

Após a análise, verifiquei um diálogo entre o artigo apresentado e o que propus para esta tese. Além do viés da linguística aplicada, houve concordância entre os assuntos epistemológicos e o entendimento de que as literaturas nativas estão entremeadas de possibilidades de aprendizado. Somado a isso, cabe ressaltar que, assim como as autoras do artigo, compreendo a memória como um testemunho e, em assentimento com Cagneti e Pauli (2015, p. 19), como “a grande propulsora entre as narrativas que – antes faladas de geração em geração – agora estão sendo registradas em livros”.

Por sua vez, a pesquisa de Rocha e Saravali (2022), *Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do Ensino Fundamental*, que foi um recorte da pesquisa-ação desenvolvida na dissertação “A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos”, sexto artigo que analisei, aborda a investigação sobre as concepções que 27 alunos de uma escola particular do interior de São Paulo, Marília, turma do 5º ano, Ensino Fundamental I,

¹⁰ CANIZARES, Kathia Alexandra Lara. Travessia pela literatura de autoria indígena: uma forma de recepção. Unidade Didática de ensino (UD) desenvolvida como parte das exigências do Mestrado Profissional, no Curso de Pós-Graduação de Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências (FC), UNESP, Bauru, 2019. Disponível em: [https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducenciaparaeducacaobasica/travessia pela literatura de autoria indigena uma forma de recepcao livro.pdf](https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducenciaparaeducacaobasica/travessia%20pela%20literatura%20de%20autoria%20indigena%20uma%20forma%20de%20recepcao%20livro.pdf). Acesso em: 09 maio 2023.

tinham sobre a identidade, a diversidade e as culturas dos povos originários antes e depois da aplicação de uma intervenção pedagógica, incluindo a leitura de trechos das obras “Coisas de Índio: versão infantil” (2003), “Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória” (2001), ambos de Daniel Munduruku, “A vida não é útil” (2020), de Ailton Krenak e a linha do tempo do livro “A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio” (1998), de Kaká Werá Jecupé.

Essa investigação teve início com a aplicação de uma entrevista semiestruturada para delinear os olhares e as crenças que os/as estudantes tinham sobre os povos originários, em específico sobre as identidades, a diversidade e as culturas. Para isso, a professora-pesquisadora abordou, individualmente, os/as alunos/as, apresentou uma imagem contendo pessoas diante de plantas, com acessórios, pinturas, cocares, itens associados aos nativos e realizou a entrevista. De acordo com as respostas, as pesquisadoras constataram que a maioria dos alunos (88%) destacava os aspectos aparentes, estereotipados, induzidos por preconceitos. Não havia identificação da diversidade e das culturas. Após a intervenção, 19 atividades planejadas e aplicadas de maio a novembro do ano corrente da pesquisa, a entrevista inicial foi reaplicada, e 81,48% dos participantes deram respostas mais consistentes, mencionaram aspectos não visíveis como as línguas, os rituais, os modos de vida, enfim, demonstraram ampliação da visão da diversidade étnica e cultural dos povos originários do Brasil. Para as autoras, ao analisarem as opiniões expostas pelos alunos, antes e após a execução, foi possível perceber, em certa medida, um desprendimento das crenças, dos estigmas atrelados aos povos originários, ou seja, de certo modo houve uma ampliação do reconhecimento e a valorização da diversidade e das culturas dessas populações.

Ao concluir a análise desse estudo acadêmico, identifiquei divergências e convergências em relação à tese que propus. As principais divergências estavam no público-alvo e no objetivo. Em minha pesquisa, elaborei e apliquei uma SD com estudantes do ensino médio regular. O objetivo dessa ação era refletir sobre como o trabalho realizado com as literaturas nativas poderia contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional.

As convergências entre minha proposta e o estudo analisado estavam na utilização de questionários escritos e respondidos individualmente, sendo o primeiro – o *Questionário inicial* (ver apêndice E) – essencial para a elaboração das demais atividades.

A primeira dissertação que analisei da última busca deste estado da arte foi a

pesquisa intitulada *A literatura indígena no ensino fundamental: uma experiência na escola do campo*, de Jackeline Silva (2020), um trabalho acadêmico realizado no mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nesse, sob a perspectiva do letramento literário, foi elaborada e executada uma SD centrada na obra “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (2001), do Daniel Munduruku, em diálogo com o videoclipe do grupo de rappers Brô Mc’s – música “Koangagua – Nos dias de hoje” (2015) –, outro do sertanejo Ademilson Umutina (não é citado qual é a música); com os poemas “Brasil” (2004), de Eliane Potiguara, “Índio eu não sou” (2014), de Márcia Wayna Kambeba, e “Destruição” (2007), de Francinaldo Gûyraguasú; com a imagem da tela “Tempos”, do pintor Sevér Potiguara, e outros textos de não nativos; Somado a isso, um cesto de cipó, confeccionado por uma Potiguara, um maracá e a realização de um intercâmbio com alunos de uma escola originária localizada na Baía da Traição. Os colaboradores do estudo foram alunos/as do 5º ano de uma escola pública da zona rural de Campina Grande-PB, distrito de Galante. A autora, nessa pesquisa, teve como objetivo analisar de que forma os/as alunos/as recebiam as culturas ancestrais nessa abordagem que visava à formação da pessoa crítica, criativa e atuante na sociedade. Para ela, a experiência contribuiu para despertar o interesse do/da leitor/a pela literatura de temática ancestral e para o reconhecimento social e cultural desses povos.

Nessa análise, percebi que a iniciativa da pesquisadora em começar a intervenção pedagógica com a apresentação de imagens de pessoas originárias coincidiu com o que defini anteriormente para o início da SD que realizei nesta pesquisa. A diferença estava na escolha das imagens, no modo de conduzir a atividade e nos participantes do estudo: na pesquisa descrita, as imagens não se repetiam, cada aluno pega uma imagem, observava, define se era uma pessoa originária ou não e, posteriormente, se unia a outros alunos que faziam a mesma definição (pessoa originária ou não originária). Na minha SD, dividi a sala em dois grupos, cada grupo recebeu imagens dos mesmos nativos, porém imagens distintas – por exemplo, a imagem de Ailton Krenak: em uma foto palestrando e em outra pintando o rosto com jenipapo, na plenária da Constituinte – a partir da análise das imagens, eles argumentaram, escrevendo atrás das imagens, se aquelas pessoas eram originárias ou não originárias. Ao final eles encontraram seus pares (a outra imagem da mesma pessoa), e, a partir daí, realizaram reflexões sobre as suas argumentações.

A dissertação *Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular*, de Canizares (2019), acadêmica do mestrado profissional em Docência para Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), segunda dessa

busca, teve o objetivo de validar uma forma de organização de ensino da linguagem escrita nos planos psicológico e linguístico, atendendo à Lei 11.645/2008, aliando o processo de leitura de literatura nativa para ser semiotizado na dissertação argumentativa de vestibular (DAV). Nela, a pesquisadora realizou uma Sequência Didática de Ensino Mista (SDEM), uma pesquisa-ação, com foco na produção textual escrita vinculada à leitura de textos literários, atividades que instigaram discussões, problematizações, reflexões acerca das concepções que 38 alunos da 3ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio, de uma escola pública do interior de São Paulo, Bauru, tinham sobre os povos originários. Dentre os materiais de autoria de pessoas originárias que fizeram parte da intervenção pedagógica estavam: “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (2001) e “O Karaíba: uma história do pré-Brasil” (2010), ambos de Daniel Munduruku; o videoclipe da música “Eju Orendive” (2009), do grupo de rappers Brô Mc’s; o vídeo “Edson Kayapó explica o que é ser índio no século 21” (2016); o poema “Brasil”, publicado no livro “Metade cara, metade máscara” (2004), de Eliane Potiguara e contos do livro “Kurumi Guaré: no coração da Amazônia” (2007), de Yaguarê Yamã. Na conclusão, a professora-pesquisadora avaliou que a articulação entre a leitura e a escrita em uma SDEM possibilitou a semiotização do conteúdo temático e a produção do gênero DAV.

Apesar das diversas diferenças entre a dissertação de Canizares (2019) e a tese que propus, principalmente no que diz respeito aos focos e aos objetivos, no decorrer da análise, verifiquei ações semelhantes no que se refere à abordagem e à SD. Assim como a autora, vi a necessidade de elucidar, junto aos/às alunos/as, o objetivo principal da pesquisa, ler o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em voz alta com os participantes; verificar o que os/as alunos/as sabiam sobre os povos originários brasileiros (as identidades, as culturas, a diversidade, as línguas, as literaturas “de” e “sobre” essas pessoas...) e desenvolver atividades com literaturas nativas, promovendo reflexões que corroboram com a construção de novas perspectivas sobre a população originária.

A terceira dissertação que encontrei neste estado da arte é *A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos*, uma pesquisa conduzida por Rocha (2022), no mestrado em Educação, da Unesp. Nesse trabalho acadêmico pautado em princípios construtivistas, fundamentado na teoria piagetiana, a pesquisadora abordou a construção do conhecimento social, com o objetivo principal de verificar os efeitos de uma intervenção pedagógica aplicada a 27 alunos do 5º ano, Ensino Fundamental I, de uma escola particular de Marília/SP, na ampliação da noção da

diversidade e das culturas dos povos originários, mediante o processo de produção textual.

Como mencionei na análise do artigo “Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do Ensino Fundamental”, recorte dessa dissertação, esse estudo contempla textos de autoria de pessoas originárias – “Coisas de Índio: versão infantil” (2003), “Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória” (2001), ambos de Daniel Munduruku, “A vida não é útil” (2020), de Ailton Krenak e a linha do tempo do livro “A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio” (1998), de Kaká Werá Jecupé. Na conclusão da autora, ela avaliou que, além da evolução na produção dos textos narrativos, as práticas escolares possibilitaram ampliar os olhares sobre as pessoas, combater ideias colonialistas, principalmente em relação aos povos originários. Nesse sentido, houve mudança nas concepções relacionadas aos povos originários. Os aspectos aparentes e caricatos deram espaço para compreensão das diferenças sociais.

O trabalho acadêmico intitulado *Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental*, de Oliveira (2017), é uma dissertação do mestrado em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Uma pesquisa-ação do campo de Linguagens e Letramentos na qual a autora analisou o desafio de incentivar a leitura, formar leitores multiculturais e ampliar a compreensão sobre a diversidade da formação étnica do Brasil. Um estudo voltado para a leitura e a produção de textos, com base teórica nos gêneros discursivos e a abordagem discursiva de Mikhail Bakhtin que utilizou os contos de autoria do Daniel Munduruku, apresentados nas obras “Histórias de índio” (1996) e “Contos indígenas brasileiros” (2004).

O estudo descrito teve o objetivo de contribuir para as práticas de leitura de alunos do 9º ano, ensino fundamental II, de uma escola pública da periferia de Nova Iguaçu-RJ, por meio do gênero discursivo conto popular de tradição dos povos originários. Para isso, abordou a leitura literária no ensino fundamental, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do currículo de Língua Portuguesa, trouxe as definições do gênero narrativo conto, mencionou seu surgimento na oralidade e seu teor de transmissão cultural. Daí a justificativa da autora para desenvolver uma SD, fundamentada em Dolz e Schneuwly (2004) e Solé (1998), para dar o devido prestígio aos contos de autoria originária.

Ao analisar a SD desenvolvida na pesquisa, no levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes no tocante aos povos originários, a autora relatou que as respostas para as questões “a) O que lhe vem à cabeça quando falamos em índios?”, “b) O que você se lembra de ter aprendido na escola sobre índios ou sobre cultura indígena?”, entre outras, deixaram subentendido as representações construídas historicamente pelos não originários,

algumas repetições colonizadoras das aulas de História, ausência de conhecimento das culturas ancestrais, preconceitos, estereótipos, visão dos originários como seres do passado, canibais etc.

No que diz respeito ao trabalho com os contos dos povos originários, para a pesquisadora, a depender do modo como as práticas pedagógicas forem desenvolvidas, haverá o (re)conhecimento das etnias abordadas, reflexão sobre os valores e as crenças dos povos autóctones e a compreensão dos processos históricos, políticos e ideológicos que favorece(ra)m as tentativas de apagamento da população originária.

A dissertação “*Legitimando saberes indígenas na escola*”, de Gomes (2011), do mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é a quinta que analisei nesta revisão. Seu objetivo era verificar as mudanças nas concepções dos alunos, professores e coordenadores sobre os povos originários brasileiros após a realização de oficinas, em uma escola que tem presença constante dos Kaingang. Para isso, a autora, inicialmente, realizou questionários e entrevistas, com alunos do 2º ano ao 5º ano do ensino fundamental I (jovens em situação de vulnerabilidade), com professores e com coordenadores de duas escolas públicas de Porto Alegre, uma estadual e uma municipal. Por receber respostas superficiais e automáticas, ela optou, posteriormente, por realizar duas oficinas, criar situações didáticas que favorecessem a conversa sobre o tema proposto e a exposição das concepções sobre os povos nativos. Essa escolha foi respaldada no fato de que essa instituição ofertava um curso de cerâmica com Kaingang, ou seja, havia contato diário com essa etnia.

No estudo acadêmico, a pesquisadora promoveu importantes reflexões sobre alguns elementos das culturas dos povos originários que são difundidos nos ambientes escolares, na maioria das vezes, sem mencionar a origem, por exemplo, a lenda do curupira, da cobra-grande, entre outros. Sobre a realização das oficinas, a autora salientou que os/as alunos/as tiveram contato com fotos de nativos em diferentes situações, realizando atividades de suas culturas, e, também, realizaram a leitura de um trecho da obra “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (2001), de Daniel Munduruku. Em suas palavras, essas leituras fundamentaram os debates sobre os povos originários e a ancestralidade. Em suma, nesse trabalho acadêmico, a autora dissertou sobre a importância do contato interétnico e intercultural nos procedimentos de fabricação de utensílios em cerâmica e em outros momentos extracurso para superar a “invisibilidade” dessa etnia, e de outras, para aprender com eles, ir além da visão estereotipada que muitos têm em relação aos povos autóctones. Sobre a produção de cerâmica, ela enfatizou que há apropriação de novas técnicas ao mesmo tempo em que há o resgate dos conhecimentos ancestrais. No que diz respeito à educação, ela

ressaltou a necessidade de formação continuada que abranja todos os setores da escola para superar os preconceitos apresentados tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores e coordenadores.

Na sexta dissertação, *A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de Sociologia no ensino médio*, escrita por Anessa Silva (2020), no mestrado profissional em Sociologia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), deparei-me com um estudo cujo propósito foi fornecer fundamentos teóricos e recursos aos professores de Sociologia do ensino médio. O objetivo era capacitá-los a abordar e refletir sobre questões relacionadas aos povos originários em sala de aula, indo além do conteúdo dos livros didáticos. Para isso, após realizar entrevistas com esses docentes, a autora ofereceu uma formação a eles, utilizando uma abordagem pós-colonial e intercultural. Na pesquisa, ela também deu dicas de artigos e livros sobre a temática. Entre os livros, destacou *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, de autoria do Gersem Baniwa (2006). Uma obra com grandes reflexões sobre os povos nativos brasileiros, incluindo a educação nas escolas originárias, os movimentos sociais dessas populações, seus direitos, suas culturas, um pouco da história de luta e resistência, bem como a questão das mulheres tanto nas comunidades originárias quanto nas áreas urbanas. Para concluir o trabalho acadêmico, a pesquisadora apresentou uma sequência didática com três modelos de aulas, sugerindo conteúdos, objetivos, metodologias, atividades e referenciais teóricos.

Ao comparar essa pesquisa com a tese que propus, destaco que uma das diferenças significativas está relacionada ao foco disciplinar. Enquanto a dissertação aborda a inclusão de algumas perspectivas dos povos originários nas aulas de Sociologia por meio de diversas metodologias e fontes de conhecimento, minha proposta enfatizou o uso de literaturas nativas no ensino de língua portuguesa e literatura. Outra distinção está na funcionalidade da SD, pois a minha foi colocada em prática enquanto a de Anessa Silva (2020) foi uma proposta que pode ser utilizada por outros/as professores/as em sala de aula. Em síntese, tanto a dissertação descrita acima quanto a minha pesquisa buscavam desconstruir visões colonizadoras e valorizar as perspectivas dos povos nativos, diversificando as abordagens, metodologias, estratégias, entre outros fatores, o que pode resultar em diferentes impactos nos/nas alunos/as.

Nesse processo de buscas por trabalhos acadêmicos relacionados à área da pesquisa que propus, ponderei 276 resultados. Verifiquei as palavras/expressões-chave, os referenciais teóricos, além de apreciar excertos e resumos. Após essas leituras prévias, analisei, de forma mais detalhada, 40 trabalhos acadêmicos, sendo: 8 artigos, 2 monografias, 26 dissertações, 3 teses e 1 capítulo de livro. Assim como exposto na tabela a seguir:

Tabela 2 – Estado da arte: trabalhos acadêmicos encontrados e analisados

Seis buscas	Palavras-chave: Identidade; Ensino; Literaturas indígenas; Narrativa indígena; Sala de aula										
Trabalho acadêmico:	Artigo	Mono-grafia	Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Tese	Capítulo de livro	Livro	Relato de experiência	Anais de evento	Unidade didática de ensino	Apresentação de revista
Encontrados	41	5	8	139	56	4	12	3	3	1	4
Analisados	8	2	-	26	3	1	-	-	-	-	-

Fonte: A autora (2024)

Como foi possível observar neste estado da arte, diversas criações dos povos originários brasileiros fizeram parte dos trabalhos acadêmicos que analisei, dentre elas, para relembrar, temos: a tela *Tempos*, do Sevér Potiguara; uma música do sertanejo Ademilson Umutina; duas canções dos rappers Brô Mc's – *Koangagua – Nos dias de hoje* (2015) e, em duas pesquisas, *Eju Orendive* (2009); o conto *Iapinari* recolhido por Antonio Brandão de Amorim (1928); o poema “Índio eu não sou” (2014), de Márcia Wayna Kambeba; o poema “Destruição” (2007), de Francinaldo Gûyraguasú; o poema “Brasil” (2004), de Eliane Potiguara – utilizado em três estudos – e mais 11 livros de autoria nativa. Nesse cenário, um fato que chamou a minha atenção foi a repetição do uso de algumas dessas literaturas. Visualizemos, a seguir, no gráfico:

Gráfico 1 – Livros e autores/as nativos/as do estado da arte



Fonte: A autora (2024)

As obras do Daniel Munduruku foram as mais utilizadas pelas pesquisas que analisei. Dentre os 11 livros, 5 são de sua autoria: *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2001), fez parte de 5 pesquisas diferentes; *O Karaíba: Uma história do pré-Brasil* (2010) foi corpus de 2 estudos, assim como *Contos Indígenas Brasileiros* (2004) e, por fim, *Coisas de índio – versão infantil* (2003), um trabalho acadêmico.

O destaque para Daniel Munduruku entre os autores das literaturas que surgem nas pesquisas acadêmicas, possivelmente está relacionado ao número significativo de livros escritos por ele. Sua primeira obra publicada é *Histórias de Índio*, em 1996, e desde então ele já produziu mais de 65 obras. Algumas delas são reconhecidas com premiações e selos, incluindo o prêmio Jabuti, o mais tradicional prêmio literário do Brasil, concedido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Somado a isso, Munduruku concorreu a uma das cadeiras da Academia Brasileira de Letras em 2023. Tem presença constante na mídia. É ator da maior emissora de televisão do Brasil – a Globo. Atua no cenário político, além de ser um ativista engajado no Movimento Indígena Brasileiro (movimento amplamente divulgado a partir da década de 70). Tudo isso tem trazido certa notoriedade ao escritor.

Adicionalmente, por ter formação na Universidade de São Paulo (USP) – o que aos olhos da sociedade brasileira é um grande prestígio, dado o renome da instituição como uma das principais e mais respeitadas universidades do país e da América Latina –, e a crescente demanda do mercado editorial por escritos de autorias nativas, fez dele um escritor. Em suas palavras: “fui vítima do sistema ocidental de ensino e aprendi a manipular a memória usando a escrita e tornando-me, assim, um redator da memória oral da gente indígena, o que faz de mim um escritor” (Munduruku, 2010, p. 62).

Compartilhar as memórias do seu povo é a profissão de Daniel Munduruku, mas não um limite para a sua escrita. Mesmo sendo um “escrevinhador das memórias”, como diz Ailton Krenak, Daniel também escreve contos, crônicas, romances, manifestos, entre outros gêneros literários. Essas escritas, assim como as de muitos outros autores de literaturas nativas, são essenciais para divulgar outros saberes, outras epistemologias, problematizar o pensamento colonial. Daí a importância de valorizá-las e reconhecê-las de várias maneiras, inclusive por meio de premiações nacionais e internacionais, e selos de literatura altamente recomendável, como os da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)¹¹.

Voltando ao gráfico 1, vemos a obra de Kaká Werá Jecupé. Esse autor também faz parte da geração da década de 90. Seu acervo não é tão vasto, todavia tem obras publicadas desde 1995 (*Oré awé roiru’ a ma: todas as vezes que dissemos adeus*), com qualidade inquestionável, de suma importância para fundamentar pesquisas, embasar estudos, produzir conhecimentos. Daí a relevância em trabalhar com suas obras em contextos de aprendizagem, assim como foi feito com *As fabulosas fábulas de Iauaretê* (2007): uma literatura que

¹¹ O selo da FNLIJ é um indicativo de que a obra foi cuidadosamente avaliada por especialistas em literatura e considerada de alta qualidade em termos de escrita, narrativa e conteúdo. O reconhecimento sugere que o livro possui características literárias que o destacam entre outras obras do gênero.

possibilita reflexões sobre coragem, inteligência, dúvida, amor, morte, entre outros temas.

Com igual importância, temos *Com a noite veio o sono* (2011), de Lia Minápoty, utilizada em uma pesquisa, assim como *Çaiçu-Indé: o primeiro grande amor do mundo* (2011), de Roni Wasiry Guará. Esses escritores estão conquistando seus espaços, ampliando seus lugares de fala. São atuantes nos Movimentos Indígenas, defendem os povos originários, suas etnias, suas culturas e identidades. Falam por muitos que foram/são silenciados, exterminados, exaltam suas ancestralidades.

Os livros *Contos da floresta* (2012) e *O caçador de histórias* (2004), ambos de Yaguarê Yamã, fazem parte de dois trabalhos acadêmicos, cada obra faz parte de uma pesquisa, diferente de *Kurumi Guaré: no coração da Amazônia* (2007) – do mesmo autor –, esse é material pedagógico e referencial teórico para dois estudos. Sobre Yamã, é importante destacar o seu apoio à literatura nativa. Ele já acumula mais de 30 títulos publicados. Por meio deles, possibilita ensinamentos às crianças, aos pais, aos educadores, enfim, a todos os leitores que desejam aprender.

Outro aspecto importante na realização dessas buscas por trabalhos acadêmicos relacionados à área de conhecimento desta pesquisa, foi averiguar de quais cidades e estados os pesquisadores estavam falando, tendo em vista que os povos originários estão presentes em todos os espaços brasileiros com maior ou menor densidade e quantidade.

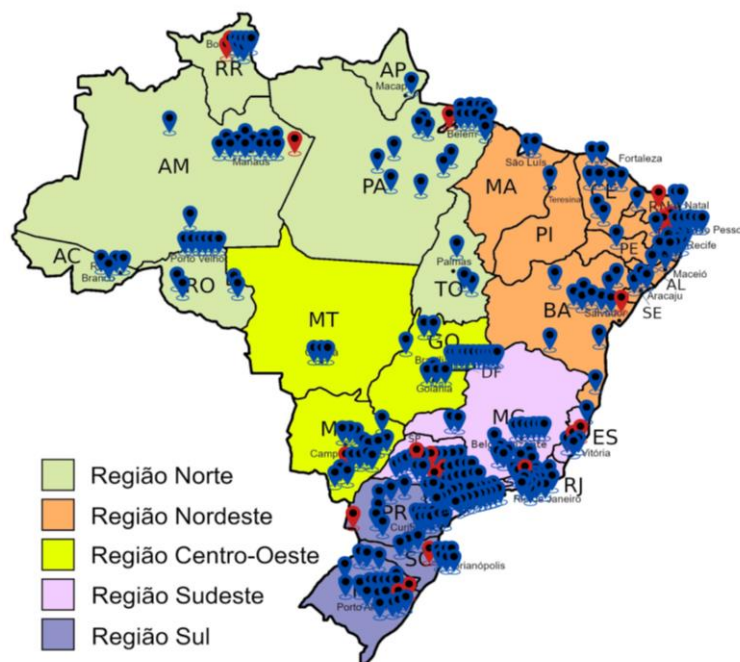
De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 foram recenseadas 1.693.535 pessoas que se identificavam como *indígenas*¹² na população brasileira. O Estado que concentra a maior população originária continua sendo o Amazonas com 490.854, o que representa 28,98% de toda a população originária recenseada no país. O segundo Estado com maior percentual é a Bahia. São 229.103 pessoas originárias contabilizadas, ou seja, 13,52% do total recenseado. Mato Grosso do Sul, estado que ocupava a segunda posição, agora abriga o terceiro maior percentual, 6,87%, um total de 116.345 pessoas originárias. É importante destacar que, em números maiores ou menores, todos os estados têm população originária.

Nesse cenário, é imaginável que em todos os estados brasileiros haja produções científicas publicadas sobre os povos originários brasileiros na perspectiva das buscas que eu efetivei. Pensando nisso, ao realizar este estado da arte, com todos os resultados obtidos, nas seis buscas realizadas, um total de 276 estudos, incluindo os 40 que analisei de forma mais detalhada por dialogar com a temática que propus para esta tese, inseri, no mapa do Brasil, um

¹² Aqui, optei por manter o termo *indígenas*, destacando-o em itálico, pois essa é a nomenclatura utilizada pelo IBGE. Farei isso sempre que esse vocábulo também for adotado por outras instituições ou órgãos oficiais.

localizador: vermelho para os estudos que foram desenvolvidos em sala de aula e azul para os demais. O intuito dessa ação era visualizar geograficamente a distribuição dos estudos encontrados, o quantitativo delas em todos os estados brasileiros. Com isso, podemos observar o mapa a seguir:

Figura 1 – Localização geográfica dos trabalhos acadêmicos do Estado da arte



Fonte: Mapa adaptado pela autora. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2023/07/Brasil-Politico-Grandes-Regioes.jpg>. Acesso em: 06 out. 2024

No mapa acima é perceptível que há concentração de trabalhos acadêmicos sobre os povos originários em alguns estados brasileiros e uma quantidade muito reduzida em outros. No entanto, devido ao grande número de estudos encontrados (276 no total), não é possível visualizar diretamente pelo mapa o número exato de pesquisas em cada estado. Por isso, apresento a seguir uma tabela detalhada com as quantidades de estudos por estado, distribuídas conforme suas respectivas regiões geográficas, proporcionando uma análise mais nítida da concentração das pesquisas sobre literaturas nativas no Brasil.

Tabela 3 – Distribuição em regiões, estados e cidades dos trabalhos acadêmicos sobre literaturas nativas

REGIÃO	ESTADO	CIDADE (QUANTIDADE DE TRABALHOS)
NORTE	Acre	Rio Branco (4)
	Amapá	Macapá (1)
	Amazonas	Manaus (12), Tefé (1), Parintins (1), Lábrea (1)
	Pará	Belém (11), Goianésia (1), Altamira (2), Cameté (3), Marabá (2), no estado (1)
	Rondônia	Cacoal (1), Pimenta Bueno (1), Porto Velho (6), no estado (2)
	Roraima	Boa Vista (7), no estado (1)
	Tocantins	Palmas (1), no estado (2)

CENTRO-OESTE	Distrito Federal	Brasília (11)
	Goiás	Aruanã (1), Goiânia (4), no estado (2)
	Mato Grosso do Sul	Amambai (2), Dourados (5), Três Lagoas (2), Campo Grande (5), Parnaíba (1), Rondonópolis (1)
	Mato Grosso	Cuiabá (3)
NORDESTE	Alagoas	Maceió (1), Palmeiras dos Índios (1)
	Bahia	Salvador (5), Alagoinhas (1), Banzaê (1), Cachoeira (1), Olivença (1), Vitória da Conquista (1), Prado (1), Recôncavo Baiano (1)
	Ceará	Cariri (1), Quixadá (2), Fortaleza (3), Itarema (2)
	Maranhão	São Luís (2)
	Paraíba	João Pessoa (5), Campina Grande (2), Sumé (1)
	Pernambuco	Recife (6), no estado (1)
	Piauí	Teresina (1)
	Rio Grande do Norte	Natal (2), Canguaretama (1), Pau dos Ferros (1)
	Sergipe	São Cristóvão (2), Aracaju (1)
SUDESTE	Espírito Santo	Vitória (4), Aracruz (1), São Mateus (1)
	Minas Gerais	Belo Horizonte (6), Alfenas (1), Lavras (1), Juiz de Fora (1), Mariana (1), Ouro Preto (2), Uberlândia (2)
	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro (13), Itaguaí (2), Nova Iguaçu (1), Niterói (1), São Gonçalo (1)
	São Paulo	São Paulo (21), Paranapanema (1), Araraquara (2), Campinas (9), Assis (3), Bauru (3), Marília (3), São Bernardo do Campo (1), São Caetano do Sul (1), Tupã (1), Itu (1)
SUL	Paraná	Curitiba (9), Londrina (3), São Miguel do Iguaçu (1), Guarapuava (1), Maringá (1), no estado (1)
	Rio Grande do Sul	Porto Alegre (9), Frederico Westphalen (2), Barra do Guarita (1), Pelotas (1), Passo Fundo (1), São Leopoldo (4), Santa Maria (1), Rio Grande (1), no estado (1)
	Santa Catarina	Florianópolis (6), Imaruí (1), Tubarão (1), no estado (2)

Fonte: A autora (2024)

Ao observar, no mapa (ver figura 1), a localização geográfica dos estudos que fizeram parte desse levantamento e a tabela 4 com os quantitativos de trabalhos acadêmicos, fica evidente que o estado com a maior população originária, o Amazonas, não necessariamente foi o estado que concentrou o maior número de estudos sobre o que foi pesquisado. Dentre as 276 pesquisas, apenas 5,43% foram elaboradas nesse Estado. O mesmo aconteceu com a Bahia, apenas 4,35% dos estudos, e Mato Grosso do Sul, 5,8% dos trabalhos acadêmicos. Isto é, há uma grande disparidade entre a quantidade de pessoas originárias que ocupam esses espaços e o quantitativo de pesquisas encontradas.

Essas informações quantitativas me levaram a refletir sobre algumas questões, dentre elas, o fato de que tanto no estado do Amapá quanto no Piauí, no viés deste estado da arte, apenas um trabalho acadêmico foi encontrado. As pesquisas que analisei datam do ano de 1996 a março de 2024, perfazendo um período de 28 anos. Assim, me pergunto o que justificaria a escassez de pesquisas acerca da temática mencionada nesses estados? Alagoas e Maranhão apresentaram resultados semelhantes, com apenas 2 trabalhos acadêmicos em cada estado. Essa situação, para mim, é, no mínimo, preocupante, pois é difícil conceber que as

mais de 30 etnias que habitam essas regiões, com um total de mais de 100 mil pessoas originárias – 11.334, 7.198, 25.725 e 57.214, respectivamente – tenham despertado o interesse de apenas 6 pesquisadores/as que abordam as identidades e as literaturas nativas nos contextos escolares não originários. Será que estamos diante de um silenciamento das vozes originárias? Embora a distribuição geográfica das pesquisas acerca da temática pesquisada não seja o objetivo desta pesquisa, essa constatação, certamente, merece um olhar mais atento em pesquisas futuras.

Entretanto, sei que nem todo trabalho realizado nas escolas de educação básica se transforma em pesquisas publicadas, muito pelo contrário. Não temos a cultura, no Brasil, de publicar em revistas acadêmicas relatos de experiência, essa é uma prática recente que vem sendo incentivada principalmente nos mestrados profissionais que são também uma política educacional recente. Então, fica a esperança de que os/as professores/as, de todos os estados brasileiros, estejam, sim, trabalhando com essas literaturas em sala de aula, embora sem divulgar tais ações por meio de textos científicos.

Antes de concluir este capítulo, acredito ser pertinente mencionar que, além das buscas realizadas no Scielo, no Google Acadêmico e banco de dados da Capes, no decorrer dos meus estudos sobre os povos originários brasileiros, realizei outras procuras na internet. Dos resultados que surgiram, destaco dois que não apareceram nas buscas efetivadas no estado da arte, mesmo contendo as palavras-chave pesquisadas. Dentre eles, ressalto o artigo *A literatura indígena na escola: análise da obra “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena”*, de Borges (2016). Uma pesquisa que toma por base a teoria da análise do discurso francesa para propor reflexões acerca dos sentidos, existentes nos ambientes escolares, sobre os povos originários, resquícios da colonização, perpetuado até a atualidade. Nesse estudo, a pesquisadora apresenta opções metodológicas que desvinculam os povos autóctones das imagens estáticas, categorias genéricas, homogêneas, por meio do trabalho de leitura, interpretação e discussão da literatura “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena”, de Olívio Jekupé (2011). Para a autora, essa narrativa permite refletir sobre a cultura do povo Guarani, seus costumes, seus modos de vida, principalmente da aldeia Krukutu, em Parelheiros-SP.

Outra pesquisa acadêmica que encontrei foi o Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Letras, da UFRGS, intitulado *A literatura indígena na escola: da invisibilidade ao aparecimento*, de Schaefer (2016). Um estudo que expõe a situação da literatura nativa nas escolas. Nesse, a pesquisadora, ao relatar o desenvolvimento de um projeto sobre cultura e literatura nativa, desenvolvido em uma escola pública de Viamão/RS, narra a experiência de visitar, juntamente com seus alunos, a aldeia Tekoá Pindó Mirim, no

território ancestral de Itapuã/RS, onde há o contato com o cacique Vherá Poty e o desenvolvimento de outras atividades. No TCC, ela também discorre sobre práticas que envolvem múltiplos letramentos acerca das culturas e literaturas nativas, as quais vejo que visam a formação de seus/suas alunos/as, leitores/as multiculturais e multiletrados, centradas na obra “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória, (2001), de Daniel Munduruku.

Em suma, realizar este estado da arte, além de cumprir com o objetivo de verificar, nas pesquisas realizadas no Brasil, como as identidades e as literaturas nativas são trabalhadas nos contextos de sala de aula não originários, também tornou perceptível que essas temáticas podem ser exploradas por diversos ângulos, teorias e métodos. Ao fazer as análises, identifiquei estudos piagetianos, bakhtinianos, historiográficos, da análises de discurso, pesquisas narrativas, de letramentos, de multiletramentos, de linguística aplicada, da sociolinguística, entre outros. Isso, sem dúvida, é importante para dar conta de todas as disciplinas que se debruçam sobre as questões que envolvem os povos originários na escola. Ademais, demonstra que os componentes curriculares de antropologia, história, geografia, língua portuguesa, arte, estudos culturais, entre outros, podem (e devem) continuar contribuindo para que os povos originários ocupem cada vez mais os espaços da sociedade brasileira. O que apresento é um percurso significativo que já foi trilhado, contudo avalio que o quantitativo de estudos destinados a tal temática ainda é bastante reduzido.

Em relação às literaturas nativas, no contexto escolar não originário, ainda há muito a ser pesquisado. Para Graúna, “enquanto a literatura brasileira e a portuguesa são trabalhadas nas escolas de educação indígena, a tradição oral e os livros de autoria indígena percorrem, salvo algumas exceções, os corredores da exclusão nas escolas brasileiras” (2013, p. 92). Dada a minha experiência, especialmente na educação básica, posso dizer o mesmo das literaturas africanas e de outros povos marginalizados.

Ainda sobre este estado da arte, ressalto que as buscas que realizei não encontram um estudo que seja na mesma área de concentração pretendida para esta pesquisa, na mesma abordagem e na mesma perspectiva. Verifiquei todas as pesquisas que surgiram e nenhuma tinha o objetivo, direto, de refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Sendo assim, defendo que esta tese é inédita. Pela perspectiva decolonial, em diálogo com teóricos e na prática pedagógica, promovo importantes reflexões relacionadas

aos povos originários brasileiros.

De acordo com Oliveira (2016, p. 39), “decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto não somente denunciativa – por isso o termo ‘DE’ e não ‘DES’”. Nesse raciocínio, esta tese não é apenas uma denúncia, é, também, uma transgressão ao colonialismo. Esse que “construiu a desumanização dirigida aos subalternizados” (Oliveira, 2016, p. 38).

Para Walsh (2018, *Youtube*), “a decolonialidade é um verbo, uma ação, uma forma de atuar, não é um novo posicionamento de pensamento crítico e teórico, é uma ação, uma forma de insurgir, de insurgência, é também uma proposição porque propõe algo basicamente distinto do que estamos vivendo hoje”.

Assim, se as literaturas nativas ainda não ocupam a maioria dos espaços de aprendizagem não originárias, acredito que levá-las para esses contextos, tratá-las como as demais literaturas de “prestígio”, é um ato de insubordinação, de desobediência epistêmica. O fato é que essas narrativas têm muito a dizer, mas para serem escutadas precisam romper as barreiras impostas pela subalternização, pelo eurocentrismo. É isso que pretendo: inspirar a rebeldia, ser epistemologicamente desobediente, contrapor as lógicas educativas hegemônicas, sugerir opções fronteiriças, promover as vozes dos “silenciados” para garantir (ou pelo menos incitar) a pluralidade e a possibilidade de (re)pensar (f)atos a partir de outros lugares de fala.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: da colonização à escrita nativa na sala de aula

Resistimos a uma guerra / De dizimação e epidemia, / Escravidão e exploração, / Maus-tratos... que covardia! / Falavam em nome de um Cristo, / Qual Cristo? Não se via. [...] / Sou indígena, tenho alma, / Sou a riqueza, sou a nação, / Não sou enfeite nem objeto, / Sou a barriga da gestação, / Que gestou em ti cultura, / Contribuindo com a miscigenação.
(Kambebe, 2021, p. 86-87)

O processo de colonização do Brasil deixou marcas nos povos que aqui viviam (e que ainda vivem), marcas que vão além das fronteiras geográficas e temporais, permeando as identidades e as narrativas das populações marginalizadas. Dores físicas, emocionais e culturais como resultado de um processo de dominação que Mignolo descreve como uma *ferida colonial*: “Essa ferida é semelhante ao que na linguagem psicanalítica é chamado de ‘trauma’. O trauma é uma ferida que se carrega e não se tem consciência, então, ‘a ferida colonial’ é um trauma consciente da colonialidade¹³” (Mignolo e Gómez, 2012, p. 43, tradução minha). Essa ferida reflete não apenas a violência física imposta aos povos colonizados, mas também a continuidade de um trauma consciente, uma cicatriz histórica que persiste na memória coletiva.

Esse conceito dialoga com o que Gloria Anzaldúa definiu como uma *ferida aberta*. Para ela, a “ferida aberta” representa o estado constante de dor e resistência vivenciado pelas comunidades marginalizadas, especialmente aquelas nas fronteiras culturais e geográficas. Essa fronteira “é uma ferida aberta onde o Terceiro Mundo se irrita com o primeiro e sangra. E antes que uma crosta se forme, ela sangra novamente, é a força vital de dois mundos que se fundem para formar um terceiro país – uma cultura fronteira¹⁴” (Anzaldúa, 1987, p. 3, tradução minha). Essas feridas não cicatrizam completamente, ao invés disso, continuam a sangrar, revelando as tensões e os conflitos entre diferentes mundos e culturas.

Assim, tanto as “feridas coloniais” descritas por Mignolo quanto as “feridas abertas” de Anzaldúa, encontram sua expressão mais visível naqueles que, ao longo dos séculos, foram propositadamente relegados às margens da sociedade. Eles se tornaram as personificações tanto das brutalidades impostas pelo colonialismo quanto da incessante batalha travada para preservar a dignidade e as identidades diante dos muitos desafios impostos pela sociedade hegemônica.

¹³ Original: “Esta herida es semejante a lo que en el lenguaje psicoanalítico se llama ‘trauma’. El trauma es una herida que uno lleva y no es consciente, así entonces, ‘la herida colonial’ es un trauma consciente de la colonialidad”.

¹⁴ Original: “*es una herida abierta* where the Third World grates against the first and bleeds. And before a scab forms it hemorrhages again, the lifeblood of two worlds merging to form a third country - a border culture”.

Na história da colonização brasileira, a narrativa se inicia com um falso “ato de descobrimento”. Esse foi o ponto de partida para uma série de eventos que negam, entre tantas outras coisas, a presença, a história, a vida, as identidades e as culturas dos povos autóctones. Nesse contexto, os invasores, de modo intencional, criaram e reproduziram discursos que dialogavam com as suas percepções sobre essa população. Por meio desse poder de construir narrativas, os europeus conseguiram não apenas validar suas práticas de exploração e dominação, mas também exercer influência sobre a autopercepção das culturas colonizadas.

Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 28-29).

Isso evidencia o papel central da linguagem e do discurso na legitimação das relações de poder. A narrativa distorcida sobre os povos nativos construiu e perpetuou a visão eurocêntrica, reforçou a suposta supremacia do colonizador. Essa supremacia é construída pela/na linguagem.

Movidos pelo desejo de exploração, dominação e apropriação das terras, das pessoas e dos recursos desse lugar, os colonizadores categorizaram os povos nativos e os submeteram a uma classificação racial/étnica, estruturada conforme modelos eurocêntricos. Essa categorização serviu como ferramenta de desumanização, legitimando a violência, a exploração e a escravização dessas populações. É nesse contexto que se revela a essência da tal modernidade: “práticas econômicas [que] dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (Mignolo, 2017a, p. 4).

Ao lançar um olhar mais profundo sobre a imposição dessas categorias inferiores e atrasadas a certos grupos humanos, como povos originários, negros e mestiços, e ao examinar o sentimento cultivado pelos ocidentais, que se viam como os únicos criadores e protagonistas da noção de modernidade, Quijano chama atenção para uma proeza singular:

O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p. 122).

Em outras palavras, o que impressionou – e impressiona até hoje – é a capacidade dos colonizadores de disseminar e impor essa visão particular como dominante e hegemônica no contexto global de poder. Isso remete à influência cultural e política que os europeus

exerceram durante a era colonial. Ao estabelecerem essa perspectiva histórica hegemônica, eles influenciaram não apenas a forma como eram vistos, mas também como os outros povos – aqui destaco os povos originários – eram percebidos e tratados.

Nas palavras de Fanon (2022, p. 38), o nativo foi colocado como “o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que tem a ver com ética ou moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas”. A representação dos povos nativos como intrinsecamente malignos e ameaçadores às normas éticas e morais pelos colonizadores teve um propósito facilmente identificável por uma visão mais crítica: justificar suas ações de violência, subjugação e exploração. Essas caracterizações foram tão bem engendradas que ressoam até os dias de hoje, ou seja, há mais de 500 anos.

No Brasil, na época da invasão, “alguns historiadores e antropólogos, como Darcy Ribeiro, chegaram a garantir que [havia] uma população [nativa] calculada entre 5 milhões e 8 milhões de pessoas” (Munduruku, 2017, p. 47). Com o objetivo de exterminar esses povos, insistindo que nenhuma pessoa que se identificasse como originária permanecesse viva, inúmeras atrocidades foram impostas a esses seres humanos. Houve, entre outras barbáries, desvalorizações, humilhações, agressões, estupros e imposições de culturas. Todavia, com atos de coragem e resistência, os nativos resistiram (e ainda resistem) para sobreviver, defendendo suas identidades, culturas e ancestralidades com todas as estratégias que estão ao seu alcance, resistindo à aniquilação.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo censo realizado em 2022, o Brasil registra uma população *indígena* de 1.693.535 pessoas. Esse número, quando comparado ao censo de 2010 (896 mil pessoas), é bastante expressivo e reflete o crescimento das pessoas que se identificam como *indígenas*. No entanto, esses dados certamente escondem a quantidade verdadeira de sujeitos descendentes das centenas de etnias brasileiras devido à complexidade das gerações miscigenadas, nas quais muitas pessoas têm raízes originárias, mas nem sempre são reconhecidas oficialmente ou se reconhecem como tal.

A autodeclaração é um fator crucial para essas estatísticas governamentais, pois muitas pessoas com ancestralidade *indígena* podem não se identificar ou não se declarar como *indígena*, seja por falta de conhecimento sobre suas raízes, seja pelo medo do preconceito e da discriminação, seja por não estarem aldeadas, entre outros motivos.

É preciso lembrar que a raça é uma categoria autodeclarada no IBGE. Isso significa que a pessoa precisa não só se reconhecer como *indígena*, mas também se declarar *indígena* e assumir o risco do preconceito e da discriminação tanto diante da sociedade quanto, no

momento da pesquisa, do/a entrevistador/a, que na maioria das vezes, não é alguém que pertence ao seu grupo étnico.

O fato é que a miscigenação da população brasileira inclui uma significativa participação dos povos originários, e de outros povos subalternizados, mesmo que, em alguns casos, essa participação tenha sido forçada, como no caso de raptos de pessoas (principalmente de mulheres) ocorridos ao longo da história. Essa mistura é reflexo do passado colonial violento e das dinâmicas da colonização. As marcas desse período persistem e estão enraizadas na sociedade contemporânea, influenciando nas relações sociais, de poder e culturais até hoje. Para Quijano,

é impossível não ver que a grande maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das 'raças', das 'etnias' ou das 'nações' em que as populações colonizadas foram categorizadas, no processo de formação dessa potência mundial, a partir da conquista da América¹⁵ (Quijano, 1992, p. 12, tradução minha).

Em outros termos, há uma continuidade histórica de marginalização e exploração, de epistemicídios. Daí a necessidade de questionar não apenas as origens dessas desigualdades, mas também os mecanismos contemporâneos que perpetuam essas estruturas de poder. Um exemplo disso é a política que surgiu para camuflar a existência dos povos originários e dos negros não retintos na população brasileira, especialmente dos indivíduos nascidos das relações entre dominadores e dominados. Nesse processo, foi inserida uma outra denominação no registro de nascimento dos descendentes desses povos: a palavra *pardo*, um mestiço cuja identidade racial, até certo ponto, é negada.

Conforme Marcelo e Sá (2020, p. 52), “Pardo é uma categoria genérica, a caixa que restou, para englobar todos aqueles que não se enquadram nas outras. Esse jogo complexo ora te escurece, ora te embranquece, e em muitos momentos te camufla”. Não sendo branco e tampouco pertencendo à elite dominante, o indivíduo, pelo discurso colonial, é frequentemente considerado de menor valor. “O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor” (Bento, 2022, p. 28).

No questionário realizado pelo IBGE, no censo que aborda a identificação étnico-racial, a pessoa entrevistada precisa assinalar apenas uma opção diante da seguinte pergunta: “A sua cor ou raça é”? Dentre as opções disponíveis estão: preto, pardo, branco, *indígena* e

¹⁵ Original: “es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las ‘razas’, de las ‘etnias’, o de las ‘naciones’ en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante”.

amarelo. Com isso em mente, posso perguntar: *indígena* é uma cor? É uma raça? É um povo? E, além disso, um *indígena* não pode se considerar pardo, branco ou preto? Essas questões não apenas ilustram a complexidade das identidades étnicas no Brasil, mas também revelam como as categorizações censitárias podem ser limitadas, confusas e insuficientes para captar a diversidade cultural e racial do país, obscurecendo a fluidez das identidades étnicas, perpetuando estereótipos e reduzindo a compreensão da pluralidade cultural. Isto é, se cor é diferente de raça, elas não deveriam estar na mesma pergunta e tampouco na mesma resposta. A mistura de conceitos indica que eles não estão nítidos e que também não são óbvios.

Ao se afirmar *indígena*, o indivíduo não está necessariamente se referindo à sua cor de pele, mas sim à sua identificação étnica. Essa identificação transcende a noção de raça construída pelos colonizadores, que basearam suas divisões em supostas estruturas biológicas entre os grupos. O próprio uso do termo “índio” reflete um equívoco colonial, como aponta Krenak (2015, p. 239), ao lembrar que “o índio é um equívoco do português, mas não um erro, porque o português saiu para ir para a Índia. Mas ele perdeu a pista e veio bater aqui nas terras tropicais de Pindorama, viu os transeuntes da praia e acabou carimbando de índios”.

Essa rotulação única e homogênea que foi imposta era uma tentativa de apagar as identidades múltiplas dos povos originários, reduzindo-os a uma categoria generalizada que desconsidera suas línguas, culturas e histórias diversas. À medida que as relações sociais estavam se configurando, por serem “relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes” (Quijano, 2005, p. 117). Assim, o termo “índio” não apenas reforçou uma visão simplificada e estereotipada, mas também sustentou as hierarquias coloniais.

Como podemos observar, essa complexidade de nomenclaturas não é resultado de mero acaso, mas sim um reflexo das profundas implicações que envolvem o uso da linguagem. Conforme Antunes (2009, p. 21, grifo da autora), “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*”. Assim, o ato de nomear algo ou alguém está impregnado de intenções, ultrapassa a mera comunicação. Pensar em outra forma de rotular os indivíduos subalternizados foi então mais uma maneira de tentar exterminar as populações que resistiram a todas as atrocidades impostas pelos colonizadores. Assim, sendo a escola um espaço de reflexão sobre o uso da língua nas situações de interação, de atuação social, essa é uma das temáticas que precisa ser discutida.

Mesmo com a formalização da independência do Brasil, não se apagaram os resquícios da colonização. O pensamento eurocêntrico ainda reverbera nas palavras, ações e sentimentos de muitos indivíduos, no discurso hegemônico. Como ressaltado por Freitas (2011, p. 43, grifo da autora), ele se faz presente “marcando profundamente as formas de pensar e agir, inclusive daqueles que foram subjugados pelo dominador europeu. Até hoje há quem se refira à Europa como o mundo ‘civilizado’. **E nós, o que somos?**”.

No tocante aos povos originários, interesse central desta tese, é preciso reconhecer que os brasileiros que não se identificam com a ancestralidade originária, especialmente no ambiente escolar, durante muitos anos, conheceram essa população apenas pela ótica dos colonizadores. As narrativas dos livros didáticos apresentavam uma história única da colonização, que muitas vezes ignorava as diversas culturas, línguas e modos de vida dos povos tradicionais. A visão eurocêntrica predominante nos currículos escolares perpetuou estereótipos e preconceitos, marginalizando as contribuições e resistências desses povos ao longo dos séculos. É assim que funciona o poder. Como ressalta Adichie (2019, p. 22-23), é “impossível falar sobre a história única sem falar de poder. [...] como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”.

A busca dos europeus por outras terras para explorar, o desejo de obter cada vez mais riquezas, acumular fortunas, expandir o comércio, dentre outros fatores, foram ações decisivas para que a população nativa fosse mostrada, apresentada à sociedade, exclusivamente pela ótica hegemônica. Era conveniente que ela fosse inferiorizada, vista como pessoas de menor valor social, como menos humanas, para que os objetivos dos colonizadores fossem atingidos. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22).

Sabendo disso e trazendo para o nível da consciência todas as questões intrínsecas a esse passado e a esse presente, é inadiável a necessidade de inserir na escola as memórias dos povos originários, e acredito que um dos meios para interromper o histórico de silenciamento dessas vozes seja as suas literaturas.

De acordo com Nolasco (2017, p. 70), “as memórias subalternas vivem em estado de *infans* permanente, até o momento em que uma perspectiva subalterna as reinsira na discussão histórica do presente por meio de uma epistemologia outra”. Esse processo de reinserção das memórias é fundamental para romper com as narrativas coloniais que ainda dominam a sociedade.

Nesse histórico de marginalização, as pessoas marginalizadas enfrentam desafios enormes para desobstruir os legados coloniais. A subalternização sistemática dos

conhecimentos tradicionais contribuiu para constantes epistemicídios. Contudo, nos últimos anos, temos testemunhado algumas mudanças nesse cenário, ainda que sutis. Movimentos de resgate e valorização das identidades originárias têm surgido e se fortalecido, estão se multiplicando em diversos contextos, incluindo os ambientes educacionais.

Um marco relevante dessas modificações na educação aparece entrelaçado à perspectiva decolonial. Na definição de Oliveira (2016, p. 36-37),

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Ou seja, essa perspectiva busca romper com a visão eurocêntrica predominante nos contextos educacionais e propõe uma construção prática transdisciplinar, que transcenda as fronteiras tradicionais do conhecimento. Como dimensão política, atua como uma força de oposição às tendências hegemônicas e dominantes, ao questionar e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a invisibilidade de certos grupos sociais.

Dentro desse contexto prático decolonial, emergem as “sensibilidades de mundo”, expressão cunhada por Mignolo (2017b, p. 20), “no lugar de ‘visão do mundo’ porque o conceito de ‘visão’ é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao sê-lo, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão”. Essas sensibilidades têm se destacado como uma maneira de desafiar as estruturas coloniais que direcionaram a sociedade e a educação ao longo dos séculos. Elas são essenciais na transformação do sistema educacional em um espaço mais inclusivo, diversificado e respeitoso com a pluralidade cultural.

Ao reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento e percepção, as sensibilidades decoloniais permitem uma abordagem educativa que integra a totalidade da experiência humana, incluindo emoções, corporeidade e relações comunitárias. Isso contrasta com o modelo tradicional de educação, que muitas vezes privilegia a racionalidade, contribuindo para a marginalização de outros saberes.

Rivas Flores *et al.* (2022, p. 49) asseguram que: “Uma pedagogia com perspectiva decolonial, por conseguinte, teria como objetivo permitir que os diferentes grupos e coletivos, especialmente os oprimidos, representem o mundo com suas próprias narrações e que possam apresentar como próprio e em seus próprios termos”. Na prática, esses grupos devem ter espaços para partilhar suas experiências, histórias e conhecimentos de uma forma autêntica,

sem interferência das colonialidades. “Não é possível pensar em uma prática emancipadora da educação caso não haja procedimentos igualmente emancipadores (*Ibid.*, p. 49).

Para que os/as alunos/as conheçam, de fato, a história da colonização e a realidade dos povos originários – quem foram, quem são e onde estão –, o processo de ensino deve dismantlar as inverdades difundidas no período colonial, e mesmo depois dele, pautando-se na decolonialidade.

Walsh (2017) explica o conceito de decolonialidade da seguinte forma:

Excluir o “s” é minha opção. Não é promover um anglicismo. Pelo contrário, pretendo marcar uma distinção com o significado espanhol de “des” e o que pode ser entendido como um simples dismantelamento, desfazimento ou inversão do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que os seus padrões e vestígios deixassem de existir. Com esse jogo linguístico procuro mostrar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que “lugares” de exterioridade e construções alternativas podem ser identificados, tornados visíveis e incentivados¹⁶ (Walsh, 2017, p. 3, tradução minha).

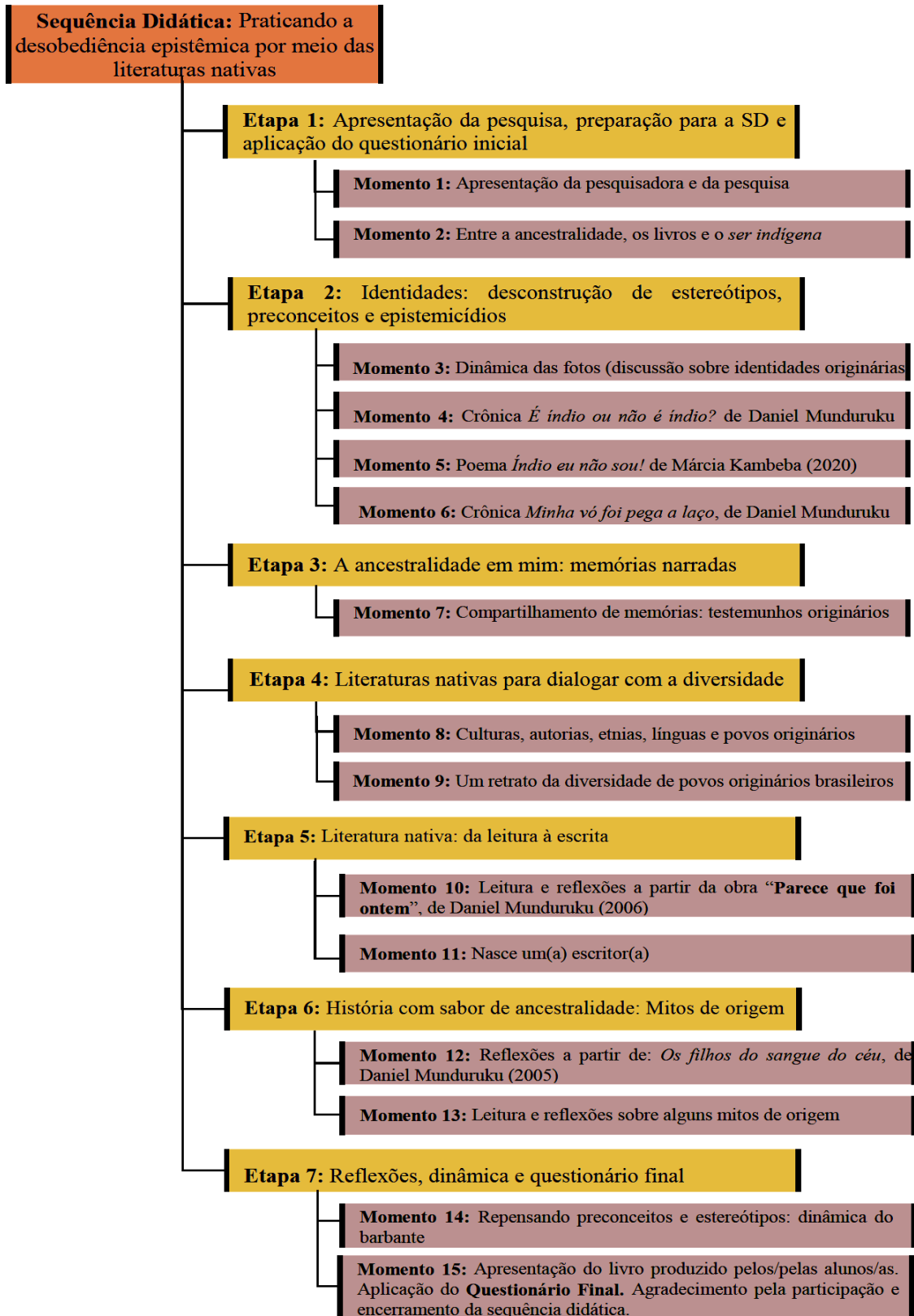
Em outras palavras, não podemos apagar a história da colonização do Brasil. Os fatos/atos gerados a partir do encontro entre colonizadores e colonizados reverberam até os dias atuais, não podem ser desfeitos, mas podem ser questionados, tensionados por meio de práticas decoloniais, desobediências epistêmicas.

Enquanto professora-pesquisadora, reafirmo o meu desejo de ser epistemologicamente desobediente para que as narrativas hegemônicas sejam desafiadas e desacreditadas ao apresentarem as populações originárias de modo primitivo, sem cultura, desprovidas de humanidade.

Nesse propósito, com foco nos objetivos desta pesquisa de doutoramento, no último bimestre de 2023, de 27 de setembro a 6 de dezembro, numa escola estadual, no município de Porto Velho-RO, numa turma da 2ª série do ensino médio regular (30 estudantes com idade entre 16 e 18 anos, 17 meninas e 13 meninos), fiz a aplicação de uma sequência didática que se propôs decolonial, com aproximadamente 15 horas de duração, intitulada **Praticando a desobediência epistêmica por meio das literaturas nativas** que foi estruturada da seguinte forma:

¹⁶ Original: Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.

Figura 2 – Estrutura da sequência didática completa



Fonte: A autora (2024)

A imagem acima ilustra um “esqueleto” da totalidade da sequência didática que desenvolvi, dividida em sete etapas que abordavam aspectos centrais das literaturas nativas, com ênfase em uma abordagem que se propunha decolonial. As etapas foram organizadas para promover uma desconstrução gradual de estereótipos, preconceitos e epistemicídios relacionados aos povos originários.

Eu iniciei a SD com a apresentação da pesquisa e a aplicação de um *questionário inicial*, seguida de atividades como a *dinâmica das fotos*, que discutia questões das identidades dos povos originários, e a leitura da crônica *É índio ou não é índio?*, de Daniel Munduruku. Em seguida, os/as estudantes analisaram o poema *Índio eu não sou!*, de Márcia Kambeba, que estimulava a reflexão sobre autoidentificação e resistência.

Essa ação intervencionista também contemplou o compartilhamento de memórias – tanto a minha quanto a de outras pessoas pertencentes ou descendentes de povos originários –, além da leitura de literaturas nativas escolhidas pelos/as próprios/as participantes, na qual cada um/uma escolheu a obra que desejava ler. Em uma das ações, selecionei uma literatura para que todos/todas lessem, e, a partir dela, produzissem uma narrativa que culminaria na elaboração de um *livro digital coletivo*, ou seja, um *e-book*. Finalizei o processo com mais reflexões sobre preconceitos e estereótipos, por meio da *dinâmica do barbante*, e aplicando o *questionário final*. Encerrei a sequência com a apresentação das produções dos/das estudantes e com os devidos agradecimentos.

Devido à extensão desse trabalho didático, para esta tese, fiz um recorte da sequência didática descrita na figura 2. Optei por descrever e analisar os momentos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11 e 15, porque entendo que eles estão mais diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa. A partir disso, organizei os subcapítulos que se seguem, descrevendo e analisando cada um desses momentos da prática pedagógica. Nessa apresentação, expus os dados gerados durante o desenvolvimento da SD, estabelecendo um diálogo com os referenciais teóricos que embasaram este estudo. Ao longo das análises, busquei refletir sobre a minha própria prática pedagógica e sobre como o trabalho com as literaturas nativas, inseridas no processo de ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional.

4.1 Apresentação da pesquisa, preparação para a SD e aplicação do questionário inicial

A literatura indígena cumpre o papel de retomada, de preservação cultural e de fortalecimento das cosmovisões étnicas. O autor indígena deve ser incentivado, na aprendizagem da educação bilíngue e geral, desde cedo. Ele será o futuro “contra-antropólogo”, aquele que também enxerga, registra e analisa. Povos indígenas devem caminhar com os seus próprios pés (Eliane Potiguara, 2022, p. 180).

No primeiro encontro com a turma, no **Momento 1: Apresentação da pesquisadora e da pesquisa**, fiz uma breve apresentação sobre mim, seguido de uma explanação sobre a minha pesquisa e o que eu pretendia realizar com a colaboração desses/dessas estudantes. Após uma breve fala, argumentei sobre a importância da participação ativa deles/delas na pesquisa, mencionei o ganho que teriam com essa participação, incluindo a oportunidade de se envolverem em reflexões, orais e/ou escritas. Enfim, sanei as dúvidas que eles/elas tinham em relação à pesquisa e à dinâmica dos encontros da SD. Isso, na minha concepção, foi fundamental para que todos/as compreendessem o propósito da pesquisa e aceitassem o convite para participar dela.

Em seguida, após entregar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ver apêndice B) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver apêndices A e C), realizei a leitura, em conjunto com os/as alunos/as, desses documentos. Expliquei os tópicos que geraram dúvidas e frisei a importância da participação voluntária deles/delas e do processo de ética envolvido na pesquisa, além de mencionar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, na plataforma Brasil, com o parecer: 6.078.857.

Para encerrar esse momento, conversei com eles/elas sobre o foco da sequência didática, reforcei a importância de uma troca de conhecimentos autêntica e honesta, daí a relevância de todos/as apresentarem os comentários mais sinceros possíveis. Em seguida, incentivei-os/as a compartilharem suas opiniões sobre a temática, questionei sobre a relevância (ou não) desse assunto na escola, mas, infelizmente, o tempo da aula acabou. Ainda assim, pude perceber que estavam receptivos ao tema. Acredito que essa receptividade esteja relacionada ao fato de eu ter explicitado que ninguém seria julgado, criticado ou subjugado por expor suas opiniões.

Ao adotar essa abordagem, desafiei conscientemente as estruturas coloniais que historicamente colocaram o/a professor/a como o único centro do processo de ensino. Em vez disso, enfatizei o quão importante seria ouvir as vozes desses/as alunos/as, reconhecendo que cada um/a possui conhecimentos que contribuem para o aprendizado coletivo. Afinal, “Não é

no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2005, p. 108). Essa prática amplia a inclusão e o respeito pela diversidade de visões, além de fortalecer a autonomia e a confiança dos/das estudantes em sua própria capacidade de aprender e ensinar.

Na acepção de Nunes e Neto (2021, p. 176), “Somente a partir de uma pedagogia decolonial que quebre com os paradigmas do colonialismo e da colonialidade será possível alcançar a transformação social de um país que há anos viola os direitos e a cultura de diversos sujeitos”. Assim, é fundamental aprender a valorizar e integrar essas diferentes perspectivas na prática educacional cotidiana, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e epistêmica dos/das estudantes. Essas atitudes, além de desconstruir as estruturas de opressão historicamente enraizadas, também constituem um agir contra as situações impostas pela colonização, principalmente no ambiente escolar, pois “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p. 26).

No processo de ensino da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, é indispensável desenvolver a capacidade de analisar e compreender os diversos discursos presentes na comunicação. Conforme Barthes (2013, p. 12-13), esse “objeto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua”. Portanto, no contexto educacional, os/as alunos/as não devem ser meramente instruídos em habilidades comunicativas; devem, sobretudo, serem capazes de reconhecer e identificar ideologias implícitas e analisar informações de maneira crítica. Se assim for feito, o ensino da linguagem verbal evidenciará como as palavras e discursos têm impacto na configuração da sociedade e na manutenção ou desmantelamento das estruturas coloniais.

Isso se faz, nos ambientes escolares, por meio de uma perspectiva decolonial, apontando “o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensa[ndo] na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento” (Oliveira, 2016, p. 38). Dessa forma poderemos alcançar uma compreensão mais abrangente e alinhada com os princípios da justiça epistêmica sobre os povos nativos, reconhecendo a riqueza de suas culturas e contribuições para a sociedade brasileira.

Com essa perspectiva em mente, segui para o segundo encontro de aplicação da sequência didática, no qual os/as estudantes entregaram os termos TALE e TCLE assinados por eles/elas e por seus/suas responsáveis. Nesse, desenvolvi algumas ações para preparar

os/as alunos/as para responderem o *Questionário inicial* (ver apêndice E). Tratava-se do

Momento 2: Entre a ancestralidade, os livros e o ser indígena.

A minha primeira iniciativa foi ler o seguinte trecho da obra de Munduruku (2009), destacando a importância da ancestralidade e da continuidade cultural:

Na minha experiência com crianças, adultos, educadores, esotéricos e outros “malucos”, fui percebendo que as pessoas adoram biografias. Todo mundo gosta de saber o que o outro já construiu na própria vida, o que fez, como conseguiu ser bem-sucedido, como obteve seus títulos, como viveu sua infância. Todos têm muita curiosidade em descobrir o que leva uma pessoa a escolher o caminho que trilha. Aprendi com isso que uma das maneiras mais agradáveis de falar às pessoas é contar-lhes um pouco da minha história a fim de que possam pensar na própria vida e na forma como ela está sendo construída. Desse modo, penso que poderei levar as pessoas a perceberem que somos a continuação de um fio que se constrói no invisível. Pensem nisto: **somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás**, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia. [...] [Então], ousou perguntar sem pretensão de ser chato: será que [vocês] conhecem sua ancestralidade? Será que têm conhecimento da história de sua família, sua ascendência? Será que [vocês] se preocupam em conhecer sua história de vida e ajudam os [demais] a conhecerem sua própria história? (Munduruku, 2009, p. 16-17, texto adaptado, grifo meu).

Ao concluir a leitura desse trecho, fiz algumas perguntas gatilho relacionadas aos temas abordados no trecho, de forma a incentivar a reflexão e o relacionamento com as próprias experiências e percepções. Perguntei: a) Como você entende a formação da sua própria identidade? b) Quais aspectos da sua vida influenciam na forma como você se enxerga? c) Você já se questionou sobre quais povos contribuíram para formar a população brasileira? d) O que você entende por “continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás”? e) Como você enxerga a preservação das tradições culturais dos povos originários em nossa sociedade? f) Quais aspectos das culturas originárias você identifica na atualidade?

De modo geral, os/as alunos/as responderam que não sabiam o que é identidade, nem haviam parado para pensar sobre como eles/elas se enxergam. Apenas, sabiam que os “índios” e os negros contribuíram para formar a população do Brasil. E que o fio que nasceu há tempos atrás são os seus/suas avôs/avós, bisavôs/bisavós. Em relação às culturas originárias, nenhum/a estudante sabia falar da preservação das tradições culturais, apenas uma aluna mencionou que “os ‘índios’ têm hábito de tomar banho e nós aprendemos com eles”. Com o intuito de não influenciar nas respostas que eles/elas dariam ao questionário que eu iria aplicar em seguida, optei por não discutir, naquele momento, sobre as questões levantadas por eles/as.

A segunda iniciativa, ao refletir sobre a escassez de obras de autores/autores nativos/as nas escolas estaduais do município de Porto Velho-RO e sobre as questões levantadas no *Questionário inicial* (ver apêndice E), apresentei aos/às alunos/as alguns livros escritos por autores/as pertencentes aos povos nativos, além de outros escritos por autores/as não nativos/as. Para possibilitar essa ação, visitei 20 escolas estaduais para observar o acervo de literaturas nativas. Em cinco delas, encontrei apenas um livro, “Crônicas de São Paulo” (2004), de Daniel Munduruku, e nas demais não havia nenhum. Diante desse cenário, para conduzir a pesquisa, foi necessário adquirir, com recursos próprios, diversas literaturas nativas, com o intuito de fornecer uma base mais sólida para as suas respostas, especialmente, nas duas últimas perguntas do questionário (perguntas E e F). Além disso, numa desobediência epistêmica, para evitar a (re)apresentação de obras que retratam os povos originários numa perspectiva colonizadora, como *Iracema* e *O Guarani*, ambos de José de Alencar; *Caramuru*, de José de Santa Rita Durão; *O Uruguai*, de Basílio da Gama e *O Guarani*, de Basílio da Gama, mostrei obras de autores/as não nativos/as que buscam respeitar as identidades e as culturas dos povos originários.

Vejamos, na figura a seguir, a seleção de obras que fiz para esta ocasião.

Figura 3 – Literaturas epistemologicamente desobedientes



Fonte: A autora (2024)

Por ser um momento apenas expositivo, que não deveria interferir nos conhecimentos prévios dos/das alunos/as, mostrei cada um dos livros, falando de modo breve sobre o título e quem escreveu. Assim, apresentei as seguintes obras de autoria nativa: *A vida não é útil*, de Ailton Krenak (2020); *O lugar do saber ancestral*, de Márcia Wayna Kambeba

(2021); *O banquete dos deuses*, de Daniel Munduruku (2009); *Um curumim, uma canoa*, de Yaguarê Yamã (2012); *A cidade das águas profundas*, de Marcelo Manhuari Munduruku (2013); *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty (2011); *A árvore da vida*, de Roni Wasiry Guará (2018); *Guaynê derrota a cobra grande*, de Tiago Hakiy (2016); *Jóty, o tamanduá*, de Vãngri Kaingáng (2010); *Ipaty, o curumim da selva*, de Ely Macuxi (2010); *A boca da noite*, de Cristino Wapichana (2016); *O sonho de Borum*, de Edson Krenak (2021); *A terra dos mil povos*, de Kaká Werá Jecupé (2020); *Historinhas marupiaras*, de Elias Yaguakãg (2011); *Tekoa, conhecendo uma aldeia indígena*, de Olívio Jekupé (2011); *Wahtirã, a lagoa dos mortos*, de Jaime Diakara e Daniel Munduruku (2016). De autores/as não originários/as, expus: *Aldeias, palavras e mundos indígenas*, de Valéria Macedo (2019); *Curumim Poranga*, de Neli Guiguer (2008); *O casamento entre o céu e a terra*, de Leonardo Boff (2001) e *Terrapreta*, de Rita Carelli (2021).

Concluído esse momento, entreguei o *questionário inicial* para os/as participantes responderem. Esse, era composto por seis perguntas, sendo as primeiras relacionadas às identidades (A) e às ancestralidades dos/das participantes (B). Nessas, busquei compreender como eles/elas se identificam e reconhecem as influências de diferentes povos em sua ancestralidade. Na sequência, explorei as suas percepções sobre o que significa *ser indígena*¹⁷ (C), e quais são as características físicas e culturais da população originária (D); Nas duas últimas perguntas, busquei averiguar a familiaridade deles/delas com as obras literárias que abordam a temática *indígena*, tanto as escritas por não *indígenas* (E) quanto por *indígenas* (F).

Já em posse dos questionários respondidos, cujas respostas ofereciam um panorama sobre as percepções dos/das participantes, voltei meu olhar para essas respostas, que refletiam não apenas as vivências individuais, mas também um contexto mais amplo. Por meio delas, os aspectos históricos e sociais de um país marcado pela diversidade e pela resistência dos povos originários ecoavam.

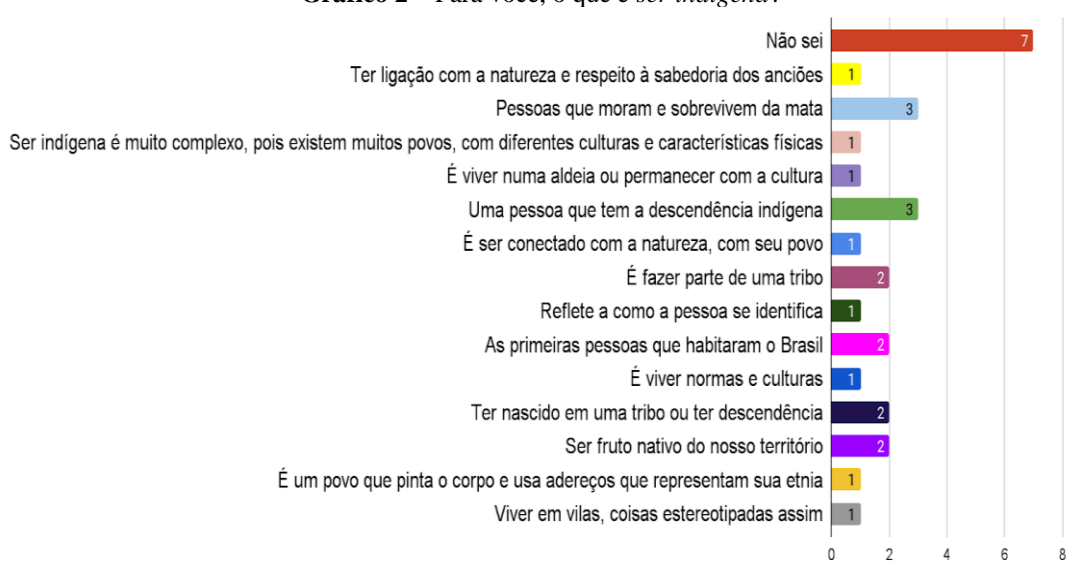
Como sabemos, o Brasil é um país rico em diversidade natural, identitária e cultural, e essa riqueza está intrinsecamente entrelaçada à presença de vários povos, incluindo os nativos, que ocupavam o território brasileiro muito antes da chegada dos colonizadores em 1500. Desde o momento da invasão até os dias atuais, a população originária resiste bravamente à colonização e às imposições dos que não se sentem pertencentes ou descendentes desses povos, lutando para proteger as suas identidades, suas culturas, línguas, tradições ancestrais e muito mais.

¹⁷ Os termos *indígena(s)*, presente na sequência didática, também foram destacados em itálico porque foram os vocábulos utilizados no momento da aplicação. A decisão de adotar outra nomenclatura ocorreu posteriormente.

Em relação às identidades brasileiras, a população originária representa uma vasta diversidade, cada uma delas é marcada por traços distintos. Daí a relevância de sempre falar e/ou escrever o termo *identidades* no plural, essa é uma forma de evidenciar que existem múltiplas identidades dentro dos diversos grupos étnicos dos povos originários. No entanto, para evitar cair na “armadilha da identidade”, é crucial ir além da simples nomeação. É necessário reconhecer e valorizar a complexidade e a dinâmica dessas identidades, entendendo que elas não são estáticas, mas se transformam e modificam ao longo do tempo.

Sobre essa temática, ao analisar as respostas dos/das alunos/as à pergunta C (Para você, o que é *ser indígena*?) do *questionário inicial*, constatei, conforme gráfico a seguir, as seguintes percepções:

Gráfico 2 – Para você, o que é *ser indígena*?



Fonte: A autora (2024)

Como podemos observar no gráfico acima, um número significativo de alunos/as, sete no total, admitiram não saber o que significa *ser indígena*. Esse dado me chamou a atenção, pois aponta para a necessidade urgente de incluir mais conteúdos sobre os povos autóctones no currículo escolar, além de discussões sobre identidades, pertencimentos, subjetivações, formação social etc. Isso de modo atualizado e descentralizado das concepções coloniais.

Em meio às respostas, observei que três alunos/as escreveram que *ser indígena* é “morar e sobreviver da mata”, enquanto outros/as dois descreveram os povos originários como “as primeiras pessoas que habitaram o Brasil”. Outro/a aluno/a disse que é “viver numa aldeia ou permanecer com a cultura”.

Avalio que essas respostas revelam a perpetuação de imagens folclóricas e reducionistas, ignorando a diversidade e a complexidade das identidades e culturas. Elas também indicam uma visão limitada de que os originários vivem apenas na mata e nas aldeias, ou seja, que não existem povos originários na zona urbana, o que sabemos que não é uma verdade.

Numa ótica ainda simplista da realidade multifacetada dos povos nativos, embora reconhecendo aspectos importantes dessas identidades e culturas, um/a aluno/a disse que são “pessoas que pintam o corpo e usam adereços que representam sua etnia”, outro/a destacou que *ser indígena* é “ter ligação com a natureza e respeito à sabedoria dos anciões”, e alguém afirmou que é “ser conectado com a natureza, com seu povo”. Outras respostas focaram na descendência e na vida em aldeias. Três alunos/as disseram que *ser indígena* é “ter nascido em uma “tribo¹⁸” ou “ter descendência”, enquanto outros/as três afirmaram que é “ter descendência indígena”. Essas últimas respostas, ainda que, aparentemente, menos estereotipadas, pois contemplam uma ideia de ancestralidade, ainda falham em capturar a essência da dinâmica heterogênea das identidades dos povos originários.

Entretanto, pude observar uma compreensão mais aprofundada nas respostas de dois/duas participantes: Para o/a primeiro/a, “ser indígena é muito complexo, pois existem muitos povos, com diferentes culturas e características físicas”. Para o/a segundo/a, *ser indígena* “reflete como a pessoa se identifica”. Essas noções são mais amplas, atualizadas e inclusivas, pois reconhecem a subjetividade das identidades como um processo dinâmico e pessoal. Afinal, *ser indígena* não se restringe apenas ao pertencimento a uma comunidade ou à herança cultural, mas envolve também a autoidentificação. A identidade, nesse sentido, é fluida e multifacetada, permitindo que cada pessoa interprete e expresse sua indigeneidade de acordo com suas vivências e contextos.

Como aponta Woodward (2014, p. 56), “a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”. Ou seja, a autoidentificação dos povos originários, além de aspectos biológicos e culturais, é também influenciada pela experiência subjetiva de quem se percebe como tal. Essa percepção é construída e negociada em diálogo com o contexto social, histórico e cultural, no qual as experiências individuais se entrelaçam com as representações coletivas e os significados atribuídos pela sociedade. Assim, a identidade, ao

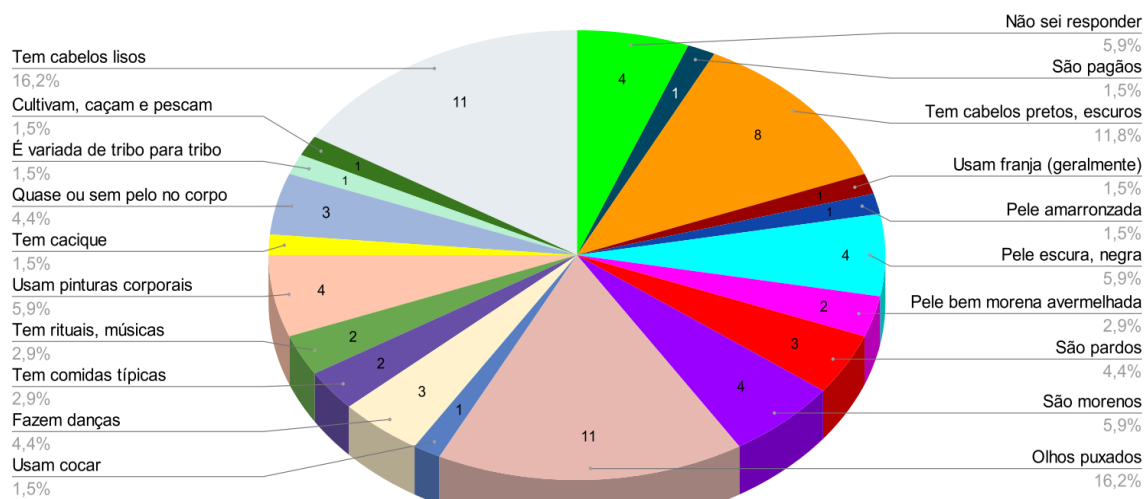
¹⁸ Mais adiante discorro sobre o uso dessa nomenclatura relacionando-a aos povos originários.

ser subjetiva, reflete uma vivência que incorpora tanto os elementos pessoais quanto as influências sociais, sendo, portanto, uma construção em constante movimento.

Como podemos observar nas respostas dos/das 29 participantes à pergunta “Para você, o que é *ser indígena?*”, essa perspectiva ainda não é perceptível para a maioria. As repostas revelam uma diversidade de percepções, que variam de um entendimento superficial a uma compreensão um pouco mais profunda. Essas concepções além de refletirem a falta de conhecimento e os estereótipos amplamente difundidos sobre os povos originários, revelam também a heterogeneidade da turma, diferentes níveis de letramento cultural, pois existem entendimentos bem diferentes acerca das identidades originárias.

As respostas à pergunta D, do *questionário inicial* (Quais são as características físicas e culturais da população originária?), podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Quais são as características físicas e culturais da população originária?



Fonte: A autora (2024)

Ao analisar essas respostas, observei que, entre os/as 29 estudantes que responderam à pergunta, quatro admitiram não saber a resposta, o que deixa explícito a falta de conhecimento desse grupo sobre os povos originários. No que diz respeito às características culturais, um/a aluno/a escreveu que eles “são pagãos”. Essa visão me parece bastante eurocêntrica e desatualizada, pois revela uma visão colonizadora, ou seja, um argumento utilizado pelos jesuítas para catequisar os povos originários. Trata-se de um preconceito histórico que se perpetua, possivelmente, pela falta de informação sobre a diversidade religiosa e espiritual dessas populações.

Por outro lado, três alunos/as citaram as danças, dois falaram sobre as comidas típicas e rituais, e quatro mencionaram as pinturas corporais. Um/a aluno/a mencionou a

existência do cacique, alguém que é o representante, o responsável por uma comunidade originária, e um/a aluno/a comentou sobre o uso de cocar, um item cultural, relevante em algumas tradições, mas não universal. Todas essas respostas demonstram certo conhecimento sobre algumas práticas culturais originárias, todavia não deixam de ser limitadas. Uma afirmativa que mostra uma percepção mais ampla acerca da diversidade entre os povos originários é a do/da aluno/a que reconhece que as características culturais “é variada de tribo para tribo”.

Essa observação, embora correta em seu reconhecimento da diversidade, traz à tona, novamente, um problema: o uso da palavra “tribo”. Para Silva e Costa,

o termo “tribo” sobreviveu na linguagem cotidiana escondendo o desejo de se apagar as diferenças, quando atualmente o que as populações indígenas querem é justamente o contrário: que cada grupo seja conhecido e reconhecido não mais como um conjunto de “índios genéricos”, mas como coletividades específicas que se percebem distintas de outras e que assim são percebidas pelas demais sociedades, indígenas e não indígenas (Silva; Costa, 2018, p. 13).

Na perspectiva de Munduruku (2017, p. 19), “a palavra ‘tribo’ é mais uma forma colonialista de se referir a algumas culturas que eram consideradas inferiores”. Além disso, “tribo é uma parcela, um pedaço de um povo. [...] pequenos grupos que compartilham interesses, linguagem, vestuário ou até mesmo tatuagens, mas são grupos dependentes da economia nacional. Esses grupos não possuem autonomia” (Munduruku, 2020, p. 32). Os POVOS originários sim. Sabendo disso, no **Momento 10: Leitura e reflexões a partir da obra “Parece que foi ontem”, de Daniel Munduruku (2006)**, a partir do texto “Equívocos nossos de cada dia”, anteriormente selecionado para a SD, retomei essa temática com os/as alunos/as (ver subcapítulo 4.4).

Voltando para a análise das respostas que faziam referência às características físicas, constatei, novamente, a presença de estereótipos e simplificações. Um/a aluno/a disse que a pele dos nativos é amarronzada, quatro afirmaram que são peles escuras ou negras, dois descreveram a pele como bem morena avermelhada, três os classificaram como pardos, e quatro disseram que são morenos. Essas descrições não deixam de ser parcialmente verdadeiras, pois representam certa diversidade, todavia são respostas que traduzem o desconhecimento da variação na aparência física dos diversos povos originários brasileiros.

Bhabha (2013, p. 136) aponta que: “a pele, como significante da discriminação, deve ser produzida ou processada como visível”. Em outras palavras, a percepção da cor,

influenciada por discursos sociais, é o que distingue ou discrimina um grupo. Segundo Krenak (2021),

Se te apontarem como pardo, você tanto pode ser agarrado e vendido numa feira, ser morto, porque esse corpo é um corpo totalmente vulnerável ao julgamento do poder instituído, e que esse poder instituído é branco. Se tem uma coisa que não precisamos ter nenhuma discussão acerca da cor do poder, no caso aqui do Brasil, é que o poder aqui é branco, sempre foi, o poder aqui é branco. Qualquer corpo que não reflete de cara essa imagem ela é uma imagem sujeita a manipulação e a diferentes apropriações (Krenak, 2021, *YouTube*).

Em outras palavras, os corpos não brancos são vulneráveis diante do poder instituído, que no Brasil é historicamente branco. Para Krenak, a classificação racial – como a de “pardo” – torna esses corpos mais suscetíveis a julgamentos, manipulações e até violência. No contexto da análise das respostas dos alunos/as, essa percepção do “pardo” – termo frequentemente ouvido pelo/a aluno/a, geralmente associado ao senso do IBGE e desacompanhado de uma reflexão mais profunda –, não apenas homogeneiza, mas também coloca os corpos dos povos autóctones em uma posição de marginalidade e controle social. Ao classificar a pele dessas pessoas em termos simplistas, os/as estudantes repetem, ainda que inconscientemente, uma lógica de exclusão que torna esses corpos suscetíveis a “diferentes apropriações”.

Ainda sobre características físicas, podemos visualizar a resposta “olhos puxados”, predicado mencionado por 11 alunos/as, que também representa estereótipos físicos frequentemente associados aos povos nativos, mas que não se aplicam a todos os grupos. Assim como a ausência ou a escassez de pelos no corpo, mencionada por três alunos/as.

Também quanto a atributos físicos, oito alunos/as apontaram que os povos originários têm cabelos pretos ou escuros, e 11 disseram que têm cabelos lisos. Embora essas descrições estejam corretas em alguns casos, essas respostas generalizam características físicas que variam significativamente entre as diferentes etnias brasileiras. Além disso, um/a aluno/a afirmou que os povos originários “geralmente” usam franja. Apesar de na própria resposta ele/ela reconhecer que isso não é uma regra, fica implícita a imagem que vem a sua mente quando se fala de pessoa pertencente aos povos originários, ou seja, uma visão bastante eurocêntrica que reflete as imagens de nativos/as que frequentemente aparecem na mídia, nos filmes e nas novelas brasileiras ou não. A personagem nativa do filme *Tainá*, por exemplo, usa franja. Esse filme é bastante conhecido e, de alguma forma, contribui para reforçar essa imagem física da população originária brasileira.

Figura 4 – A atriz Eunice Baía em cenas dos filmes *Tainá 1* e *2*



Fonte: Imagens disponíveis em: https://www.purepeople.com.br/midia/eunice-baia-em-cena-do-filme-taina_m222713. Acesso em: 26 nov. 2024.

De modo similar, podemos observar outros/as personagens que representaram os povos originários nas telas da TV brasileira. Vejamos:

Figura 5 – Representações dos povos originários em produções televisivas



Fonte: Imagens disponíveis em: <https://folhas-de-almanaque.blogspot.com/2010/02/personagens-indigenas-nas-novelas.html>. Acesso em: 26 nov. 2024.

Como podemos observar, essas caracterizações dos/das personagens como pessoas originárias, exibidas em produções televisivas, tendem a seguir um padrão visual que privilegia traços específicos, como a pele pintada, os cabelos lisos com franja, e o uso de trajes tradicionais. Essas representações, embora possam remeter a aspectos culturais de algumas etnias, frequentemente simplificam a diversidade existente entre os povos originários, reforçando uma visão homogênea e limitada. Essa padronização midiática contribui para cristalizar as percepções colonialistas sobre as identidades dessas populações, invisibilizando sua multiplicidade física. Situação semelhante é a que acontece nos livros didáticos.

Sobre essa questão, o estudo produzido por Grupioni em 1995, *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil*, faz uma análise crítica das

situações que envolvem os povos originários e esses materiais pedagógicos. Entre as denúncias, críticas e reflexões apontadas na pesquisa, o autor afirma que esses materiais “produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro” (Grupioni, 1995, p. 489).

Bonin (2010), ao retomar as análises realizadas por ela e Gomes (2008)¹⁹ em livros didáticos do Ensino Médio, destaca que nesses materiais eles identificaram “especialmente a ocorrência de representações estereotipadas dos povos indígenas, a partir de alguns traços facilmente identificáveis, tais como a nudez, a cor da pele, as pinturas corporais, uso de arcos e flechas, adereços plumários, fabricação de cestarias” (Bonin, 2010, p. 80).

Em consonância, Monteiro (2012), após analisar as imagens do livro de história *Saber e Fazer História*, 7º ano, 2011, afirma que:

Nas imagens do livro didático, os [nativos] são geralmente retratados com os corpos nus ou seminus, cabelos longos e como indivíduos de costumes “exóticos e atrasados”, que necessitam [...] da intervenção do estrangeiro “civilizado” para alcançarem estágios mais avançados de comportamento (Monteiro, 2012, p. 108).

Essas afirmações são muito importantes, todavia não as cito para defender que nenhum livro didático é bom, o que estou afirmando é que neles “há questões e posicionamentos que precisam ser revistos, alguns assuntos podem ser aprofundados, observados por outras perspectivas, enaltecendo a história e as culturas dos povos originários” (Nink, 2022, p. 364). As memórias e as narrativas nativas carregam consigo valiosos ensinamentos, muitas vezes contrastantes com o conteúdo dos LDs, mesmo os “adotados atualmente nas escolas, insistem em retratar as populações indígenas no Brasil de forma folclórica e sobretudo como pertencentes, exclusivamente, ao passado” (Silva; Costa, 2018, p. 19).

Além da mídia e da representação nos materiais didáticos, a questão dos povos originários também se manifesta de maneira problemática em práticas escolares específicas, como as observadas no antigo e tradicional “Dia do Índio”, comemorado todo 19 de abril, atualizado para o Dia dos Povos Indígenas pela Lei 14.402²⁰ de 2022. Essa atualização não é

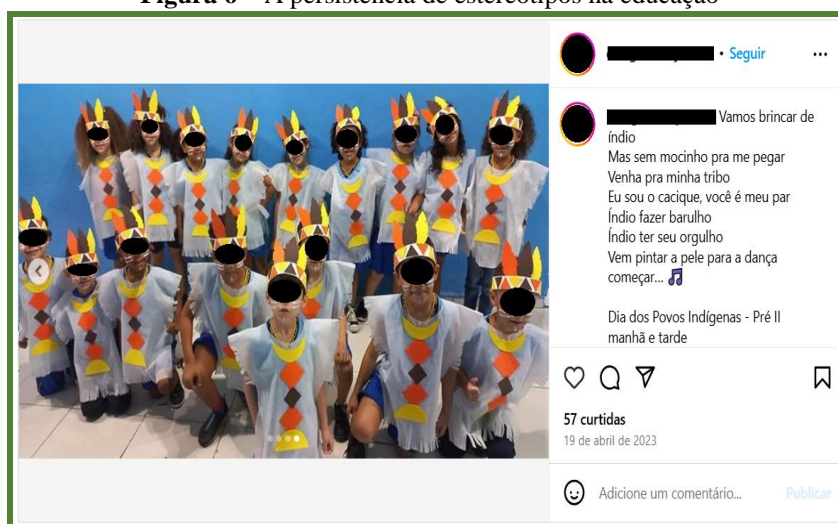
¹⁹ BONIN, Iara Tatiana; GOMES, João Carlos Amilibia. Representações eurocêntricas ensinando sobre gênero e etnia em livros didáticos de história - Ensino Médio. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**. Itajaí: Univali, p. 1-13, 2008.

²⁰ De autoria da deputada federal Joenia Wapichana (Rede-RR), que tem uma trajetória histórica marcante: foi a primeira mulher originária advogada, no Brasil, a primeira a ser eleita deputada federal, e também a primeira pessoa pertencente a um povo originário a presidir a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

apenas um marco simbólico, pois transcende a data e expõe a resistência desses povos, a luta e a urgência por reformas educacionais que promovam uma educação plural, inclusiva e representativa. Reflete a necessidade de reconhecer e valorizar as culturas dos povos originários em todas as suas particularidades e diversidade.

Apesar de a invasão colonizadora ser datada em 1500, ainda nos últimos anos, principalmente no Dia dos Povos Indígenas, foi possível observar crianças saindo dos portões escolares “fantasiadas de índio”: com adereços e pinturas que retomam as imagens construídas na mente da maioria dos brasileiros, principalmente dos não originários, pela educação colonizadora que se perpetua. Vejamos uma imagem desse tipo de episódio.

Figura 6 – A persistência de estereótipos na educação



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.instagram.com/colégiohalleyoficial/p/CrO-TKprRJ1/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

Como vemos, a imagem mostra crianças “fantasiadas de índios”, enquanto a legenda inclui a letra da música “Vamos brincar de índio”. Essa abordagem, ainda presente em 2023, reforça estereótipos coloniais, forma uma percepção colonizadora na mente dessas crianças e ignora a pluralidade e a complexidade das culturas e identidades dos povos originários. Isso é inadmissível. A atualização precisa acontecer na prática, não apenas nas palavras. Prova disso é que, ao final da legenda, há uma menção ao “Dia dos Povos Indígenas”, indicando uma suposta atualização no uso do termo. No entanto, essa mudança é superficial, pois não está acompanhada por uma transformação eficaz nas práticas pedagógicas. Para respeitar e valorizar os povos originários, é essencial ir além da linguagem e promover uma educação que destaque suas histórias, lutas e saberes. É necessário romper com representações genéricas e descontextualizadas, deixando de utilizar recursos, materiais e músicas que desrespeitem a diversidade dessas culturas e reduzam suas identidades a clichês coloniais.

Outro ponto importante dessa comemoração, é que, além da caracterização das crianças, os/as estudantes de outras etapas escolares também costumam receber, nessa data, a tarefa de realizar pesquisas em casa sobre alguma temática relacionada aos povos originários. Entretanto, sabemos que muitas vezes essas atividades acontecem sem debates, sem discussões e, na data comemorativa, simplesmente entregam o que produziram. Tais atividades, geralmente, são reducionistas, apresentam informações simplistas e superficiais. Persistem na exposição de imagens das vestimentas “típicas” (ou na “ausência”²¹ delas), mencionam apenas as ocas como moradia dos povos nativos, expõem canoas e acessórios feitos com penas ou dentes de animais. Essas práticas são, por si sós, exemplos de epistemicídios, pois camuflam e silenciam a sabedoria e a diversidade das populações originárias.

Outra prática ainda mais preocupante, ao meu ver, sobre a forma como a temática dos povos originários é abordada na escola, é o uso que alguns/mas professores/as ainda fazem de atividades pedagógicas reducionistas que solicitam para que os/as alunos/as circulem, pintem, marquem, em meio a diversas imagens (geralmente há recursos tecnológicos e moradias modernas), as que pertencem aos nativos, quais são “permitidas” ou são “características” dessas populações.

Vejamos, na imagem abaixo, como essas atividades chegam para os/as alunos/as:

Figura 7 – O que pertence, ou não, aos povos originários?



Fonte: <https://www.piuma.es.gov.br/portal/uploads/documento/52/20210412223534-4-cap.pdf>.
Acesso em: 27 nov. 2024.

²¹ A visão cultural de roupa para os povos originários é diferente da forma ocidental. A tanga, os colares, os cintos, feitos de penas de animais, folhas de plantas, sementes ou miçangas, para eles são roupas.

Esse exemplo ilustra como a atividade, realizada em 2021, reforça estereótipos e uma visão anacrônica sobre os povos originários, ao restringir suas representações a elementos como a “oca” e ao destacar a ideia de que “gostam de caçar e pescar”, desconsiderando a diversidade de modos de vida e as realidades contemporâneas desses povos. A inclusão da música “Índiozinho”, com sua letra impregnada de visões colonizadoras, contribui ainda mais para perpetuar ideias ultrapassadas e hegemônicas que negligenciam as múltiplas identidades dos povos nativos no Brasil atual.

Tais práticas servem para desinformar e reproduzir uma segregação que se alimenta da ideia de pertencimento condicionado. Parece haver uma necessidade de fixá-los ao passado para que então possa ter o direito de existir ou ser “aceitos” pela sociedade “branca”. Esse tipo de atividade não só constrói, mas também reforça um imaginário coletivo que estabelece que é impossível, ou inadequado, ser de um povo originário e, ao mesmo tempo, usufruir do que “pertence” a sociedade em geral.

Em suma, todos esses dispositivos mencionados acima – livro didático, “dia do índio”, filmes, novelas etc. – são responsáveis por criar uma narrativa e reforçar um imaginário coletivo sobre o que é *ser indígena* e as respostas dos/as alunos/as participantes desta pesquisa, elencadas anteriormente, são a constatação do efeito que essas narrativas provocam no que poderíamos chamar de senso comum.

4.2 Identidades: desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios

[...] estamos presentes na história de hoje como antes nossos antepassados também estavam. Somos seus contemporâneos, partes importantes da história do Brasil. Estamos em cada estado da federação, em muitos municípios e localidades. Por conta das perseguições e guerras de extermínios estamos nos grandes centros urbanos e na zona rural. Estamos ali onde o verde é mais verde, onde as águas são mais claras, onde a riqueza é mineral, onde o ar é mais puro. Somos guardiões do patrimônio natural brasileiro para que todos – você e nós – possamos nos orgulhar de pertencer a esta terra chamada Brasil.
(Munduruku, 2020, p. 61)

Partindo dessa reflexão sobre a presença contínua dos povos nativos na história do Brasil e em todo o território nacional, desafiando estereótipos que os relegam ao passado, segui com a aplicação da SD. Assim, para promover reflexões, especialmente, sobre as identidades originárias, realizei o **Momento 3: Dinâmica das fotos (discussão sobre identidades originárias)**. Inicialmente, solicitei que os/as alunos/as se dividissem em dois grupos. Em seguida, entreguei a eles/elas imagens de pessoas de diferentes etnias, algumas

com elementos culturais bem característicos de seus povos e outras sem. Posteriormente, solicitei que os/as alunos/as olhassem atentamente a imagem recebida para depois argumentar se a pessoa da foto era ou não pertencente aos povos originários brasileiros. Eles/elas também deveriam justificar o porquê da sua resposta.

Aqui, cabe explicar duas questões: primeira, cada grupo recebeu as imagens das mesmas pessoas. Todavia, eram fotos de diferentes situações; segunda, até esse momento, para não interferir no conhecimento prévio dos/das alunos/as, eu não havia feito nenhuma problematização sobre as concepções que eles/elas tinham manifestado sobre os povos originários.

Nas figuras a seguir, apresento algumas das imagens que fizeram parte dessa dinâmica, juntas aos argumentos apresentados pelos/as estudantes e minhas análises.

Figura 8 – Márcia Wayna Kambeba: poeta



Fonte: Instagram da Kambeba e a escrita do/da participante (2024)

Figura 9 – Márcia Wayna Kambeba: geógrafa



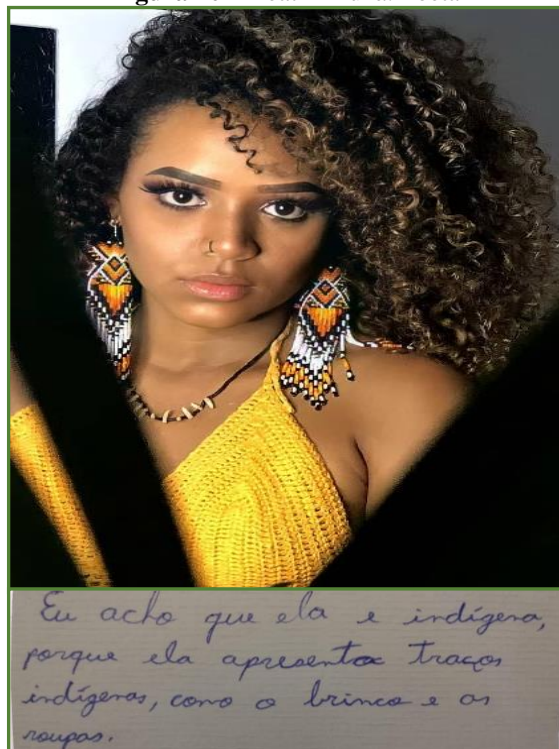
Fonte: Instagram da Kambeba e a escrita do/da participante (2024)

Diante das fotos de Márcia Wayna Kambeba, os/as alunos/as apresentaram análises distintas. Na primeira (figura 8), o/a estudante avaliou que ela é de um povo originário e justificou da seguinte forma: “pois os indígenas usam pinturas na pele com certos significados”.

Na segunda (figura 9), outro/a aluno/a afirmou o seguinte: “Ela não é indígena. Não acho que ela seja, pois não apresenta características físicas de um indígena”. Esses argumentos, além de deixarem transparecer a ideia de que todos os povos nativos devem

apresentar traços culturais visíveis, como pinturas corporais, para serem reconhecidos como tais, também ignoram a diversidade física entre eles/elas conforme já discutimos anteriormente. A ideia de que, para pertencer a um povo originário é preciso estar em trajes tradicionais reverbera nessa resposta, ignorando a influência da miscigenação e das diversas vivências urbanas.

Figura 10 – Beatriz Tuxá: Poeta



Fonte: Instagram da Tuxá e a escrita do/da participante (2024)

Figura 11 – Beatriz Tuxá: Cantora



Fonte: Instagram da Tuxá e a escrita do/da participante (2024)

O/a primeiro/a estudante, ao analisar a foto de Beatriz Tuxá (figura 10), escreveu: “Eu acho que ela é indígena, porque ela apresenta traços indígenas, como os brincos e as roupas”. Como podemos observar, esse comentário tem foco nos acessórios utilizados para definir as identidades originárias, revelando uma compreensão limitada e estereotipada das identidades dos povos originários.

Diante da segunda foto (figura 11), um/a aluno/a afirmou o seguinte: “Não é indígena, apesar de ter a pele e as pinturas faciais semelhantes a um indígena, o cabelo da mulher não condiz com as características de um. Tem a possibilidade de ter descendência”. Podemos verificar que nesse argumento, fica explícita mais uma vez a internalização de estereótipos rígidos sobre características físicas, como o cabelo, reforçando a ideia de que há uma aparência “típica” para ser alguém pertencente aos povos autóctones.

Figura 12 – Vazigton Pataxó: Estudante



Fonte: Instagram do Pataxó e a escrita do/da participante (2024)

Figura 13 – Vazigton Pataxó: Médico



Fonte: Instagram do Pataxó e a escrita do/da participante (2024)

Sobre as fotos de Vazigton Pataxó, houve concordância entre as respostas expostas acima, pois os/as dois/duas alunos/as disseram que a imagem não era de uma pessoa originária. O primeiro argumentou da seguinte forma: “Não, porque não tem características de indígena”. O segundo escreveu: “Creio que não, pois as vestimentas são da sociedade urbana”. Devemos observar que aqui não faltavam acessórios, mesmo assim o foco foi desviado para a roupa identificada como “mais urbana”. Nesse entendimento, os comentários persistiram nas características específicas, aliás, na dicotomia entre o que pertence à sociedade originária e a não originária. Em resumo, podemos entender que, na concepção desse/a aluno/a, os povos autóctones não podem usar roupas ocidentais. Também podemos deduzir, a partir dessa resposta, que os não nativos podem usar acessórios que fazem parte das culturas originárias sem serem identificados como pertencentes a uma determinada etnia. Se aqueles o fazem, suas identidades originárias, multiculturais e multifacetadas, são negadas. Se estes o fazem é apenas fantasia.

A partir das respostas acima, avalio que ignora-se a realidade de que muitos nativos vivem em contextos urbanos e usam vestimentas ocidentais. Isso aponta para a necessidade de promover reflexões, especialmente em contextos de aprendizagem, para que as identidades dos povos originários não sejam invalidadas por concepções simplistas e distorcidas, como por exemplo, o uso de roupas ditas urbanas.

Independente de viverem em áreas rurais ou urbanas, aldeadas ou não, nuas ou vestidas etc., pessoas que se identificam como originárias são originárias em qualquer lugar e ocasião. Pensar de outra forma é limitar a subjetividade humana, pois a “identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada idêntica, transcendental. [...], podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (Silva, 2014, p. 96-97).

Figura 14 – Laís Eduarda Tupinambá: Artista



Fonte: Instagram da Tupinambá e escrita do/da participante (2024)

Figura 15 – Laís Eduarda Tupinambá: Escritora



Fonte: Instagram da Tupinambá e escrita do/da participante (2024)

Em relação às fotos apresentadas acima, de Laís Eduarda Tupinambá (figuras 14 e 15), dois/duas estudantes analisaram que não se tratava de uma pessoa pertencente aos povos originários. O/a primeiro/a participante afirmou o seguinte: “Acredito que não é uma indígena. Pois não possui características físicas, mesmo com pinturas corporais e adereços, não possui cabelo liso e olho um pouco puxado”. O/a segundo/a afirmou: “Parece, porém eu acho que não, pois ela tem tatuagem, *piercing*, cabelo ondulado”. Ou seja, as características físicas dessa mulher se mostraram mais relevantes para a ponderação que os adereços e elementos culturais externos.

Como podemos perceber, os fenótipos, na concepção desses/as participantes, ainda continuam definindo as identidades dos povos originários. Os olhares dos que não se sentem pertencentes ou descendentes à população nativa brasileira permanecem associados aos

pensamentos coloniais, aquilo que os materiais didáticos, a mídia, os meios de comunicação, entre outras fontes, insistem em perpetuar.

Silva e Bicalho (2018, p. 247) destacam que essa “perpetuação de noções preconceituosas [sic] e discriminatórios [sic] tem relação direta com a história que é ensinada nas escolas e que é responsável por disseminar conceitos e ideias quase sempre parciais, em benefício de determinado grupo social”. Isso mostra que a educação desempenha um papel muito importante na manutenção, ou desconstrução, dessas visões.

Pensando nisso, para concluir esse momento, fiz algumas pontuações sobre quem eram essas pessoas, a quais etnias pertenciam, dentre outras pontuações, ancoradas nas respostas dos/das alunos/as, no que estava escrito atrás das fotos, comparando os argumentos etc. Aqui, é importante ressaltar que nenhum argumento possuía identificação. Ao final da atividade, instiguei os/as participantes a manifestarem suas opiniões sobre a dinâmica. Gravando em áudio, iniciei os questionamentos. Observemos abaixo a transcrição²² de alguns trechos:

Professora: Como foi a experiência de examinar as imagens e formular opiniões sobre se as pessoas eram ou não originárias? Como foi essa experiência pra vocês?

Aluno 1: Foi legal.

Professora: Foi legal? Em que sentido?

Aluno 1: No sentido de identificar os “índios”.

Professora: Quem mais? Qual foi sua opinião? Como foi essa experiência pra vocês? Olhar uma imagem e dizer: é pessoa originária, não é, e por quê?

Aluno 2: Eu acho que mostrou que não é por causa, tipo, tanto da cor ou da aparência, que a pessoa fala que se é indígena, ou não. Porque tem gente que não parecia ser e no final todos eram. [...]

Professora: Por que elementos como o grafismo, o cocar, são usados para definir as identidades dos povos originários. Por que vocês acham que, ainda hoje, ano 2023, nós, me incluo também, nós pensamos no indígena, do cabelo liso, do olho puxado, no indígena com esses adereços, com penas. Por que nós pensamos dessa forma?

Aluno 5: Acho que a gente rotula muito isso. [...]

Professora: O fato de que as duas imagens retratam a mesma pessoa, como vocês observaram, tinham duas imagens da mesma pessoa, mas com elementos diferentes. Em algumas, eu optei por imagens de pessoas dos povos originários sem os adereços e outras com esses adereços. O que isso queria dizer para vocês? [...] Qual a minha intenção ao colocar essas pessoas?

Aluno 1: Confundir nós.

Professora: Confundir vocês? Essa era a intenção, confundir vocês? [...]

Aluno 11: Isso era pra mostrar que o indígena não é só quem usa essas coisas.

Professora: Arrasou! Arrasou! Essa era a minha intenção, realmente, mostrar que os povos originários, eles não precisam estar com adereços, eles não precisam estar com grafismos. O indígena é indígena por questão de identidade, por questão de se sentir dessa forma. Não é a roupa, não é o uso do iPhone, como foi colocado: “Ela está com iPhone, então não é indígena”. [...]

Professora: A identidade é aquilo que eu sinto que eu sou, é aquilo como eu me percebo. Então, quando eu perguntei pra vocês no questionário: “Você é pardo, é negro, é indígena, é amarelo, o que você é?” É o que você se sente. Não tem resposta

²² A transcrição foi realizada com o auxílio do site: <https://www.happyscribe.com/pt/audio-em-texto>.

certa, não tem resposta errada. É aquilo que eu sinto, aquilo que eu me percebo. É a minha identidade. Então, só retomando essas questões, essa dinâmica mostrou que a identificação de uma pessoa como alguém de um povo originário não é sempre óbvia e pode ser influenciada por diferentes fatores.

Ao analisar essas discussões, percebi que, em alguma medida, minha prática pedagógica dialogou diretamente com as colonialidades do ser, do saber e do poder, ao expor, com a colaboração dos/as alunos/as, como as estruturas coloniais continuam agindo sobre as percepções das identidades, conhecimentos e hierarquias sociais.

Sobre a colonialidade do ser, ela ficou evidente na redução das identidades originárias a estereótipos físicos (cabelo liso, olho puxado) ou culturais (cocar, grafismos), desconsiderando o direito dos povos originários de definirem a si mesmos. Essa visão nega a pluralidade de formas de *ser indígena* e reforça a ideia de que há um “modelo legítimo” de pessoas pertencentes a um povo nativo, apagando subjetividades.

O desvelamento da colonialidade do saber ocorreu, especialmente, quando questioneei: “Por que nós pensamos dessa forma?”. De modo indireto, a pergunta apontou para a influência histórica de um currículo escolar e de uma narrativa social que desconsideraram, ou ainda desconsideram, as perspectivas dos povos originários sobre suas próprias identidades e culturas. Esse processo substituiu, simplificou e/ou distorceu os saberes originários por meio de visões coloniais. A pergunta também sugeriu que, assim como eu, os/as estudantes herdaram e internalizaram essas concepções preconcebidas.

Quanto à colonialidade do poder, ela se manifestou na exigência de que o/a originário/a “provasse” sua identidade por meio de adereços ou características visuais. Essa colonialidade legitima ou invalida identidades originárias com base em critérios externos e coloniais. Além disso, a ideia de que o uso de tecnologia (como o iPhone) seria incompatível com essas pessoas demonstra como as hierarquias continuam condicionando quem pode ou não ser reconhecido como pertencente a um grupo étnico originário.

Em suma, a dinâmica realizada e os diálogos subsequentes não apenas expuseram os estereótipos enraizados nas percepções dos/as estudantes, mas também os/as desafiaram a reconsiderar o que significa *ser indígena*. A promoção desses diálogos, como uma forma de desobediência epistêmica, possibilitou que os/as estudantes confrontassem suas próprias concepções e preconceitos. Acredito que esse tipo de provocação foi fundamental para reconhecer a pluralidade das identidades dos povos originários, pois trata-se de um processo que implica *aprender a desaprender* (Mignolo, 2008), romper com o pensamento hegemônico.

Outra provocação que precisou ser feita com a turma (até essa ocasião eu ainda não havia feito) foi a problematização do uso do termo “índio”. Pensando nisso, nas duas próximas atividades, a partir de textos escritos por pessoas originárias, por corpos que sentem o impacto dessa palavra, trouxe algumas reflexões para a turma.

Na primeira, **Momento 4: Crônica *É índio ou não é índio?* de Daniel Munduruku (1996)**, iniciei a aula, realizando a leitura da crônica. Vejamos o texto abaixo, na íntegra:

Quadro 2 – Crônica: “É índio ou não é índio?”

“É índio ou não é índio?”

Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo, e eu gostava de andar de metrô e ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me, para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio, a fim de formar minha auto-imagem.

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima abaixo quando entrei no metrô.

– Você viu aquele moço? Parece que é índio – disse a senhora A.

– É. Parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Não viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que ele não é índio de verdade – retrucou a senhora B.

– É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio sim – defendeu-me a senhora A.

– Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando para o tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... não é possível que ele seja índio – argumentou a senhora B.

– Mas ele tem olho puxado – disse a senhora A.

– Mas usa sapato e camisa – ironizou a senhora B.

– Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios têm o rosto desse jeito. Não. Ele não nega. Só pode ser índio e, parece, dos puros.

– Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora B. – Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça, pesca e planta mandioca. Acho que ele não é índio coisa nenhuma...

– Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?

– De repente até é. Ouvi dizer que ainda existem índios que comem gente – disse a senhora B.

– Você não disse que achava que ele não era índio? E, agora, parece que está com medo...

– Por via das dúvidas...

– O que você acha de falarmos com ele?

– E se ele não gostar?

– Paciência... ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?

– É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? – disse a senhora B, que àquela altura já se mostrava um tanto constrangida.

– Eu pergunto.

Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e, de vez em quando, ria com vontade. De repente, senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a me chamar. Meu ponto de desembarque estava chegando: olhei para elas, sorri e disse:

– Sim!

Fonte: Extraído do livro *Histórias de índio*, autoria de Daniel Munduruku (1996)

Essa crônica ilustra como os preconceitos se manifestam no cotidiano e como a percepção de pertencer a um povo originário é filtrada por uma visão colonizadora que insiste em definir esses povos através de uma lente colonizadora, branca e eurocêntrica.

Com a finalidade de incentivar os/as estudantes a reconhecer e questionar a colonialidade do ser, ou seja, a forma como as identidades originárias são sistematicamente definida pelas narrativas dos não originários, após a leitura da crônica, fiz algumas provocações sobre a situação vivenciada no texto:

Professora: O que vocês acharam dessa conversa entre as duas senhoras no metrô?

Aluna 2: É falta de conhecimento.

Professora: Falta de conhecimento. Será que nós temos todo esse conhecimento também?

Aluna 2: Não.

Professora: Qual seria a sua opinião sobre a pessoa que estava no metrô? Você diria que ele era indígena ou não? Só olhando.

Aluno 4: Não.

Aluno 2: Eu perguntava pra ele. [...]

Professora: As fotos de ontem, as imagens de ontem, todos as pessoas tinham o olho puxado? Todos tinham o cabelo bem lisinho?

Aluna 2: Não.

Aluno 4: Não.

Professora: Não. Então, assim, não existem apenas pessoas de povos originários com essas características que nós aprendemos. Nós aprendemos, realmente. Estou falando que ainda nas escolas, no dia de hoje, se você olhar a imagem de um livro, esse que vem, o livro didático de vocês, se tiver imagem de indígena, ele está lá com cocar, com pena, cabelo liso. Então, os livros trazem isso, porque nós fomos aprendendo dessa forma, nós fomos ensinados a pensar nesse modelo. Então não é fácil desconstruir. E é isso que eu quero que vocês comecem a fazer a partir dessas nossas conversas, a desconstruir aquilo que já está na nossa mente: o indígena tem o cabelo lisinho, o indígena tem o olho puxado, o indígena tem as bochechas mais arredondadas. Então, nós temos que pensar: os povos originários podem ter qualquer aparência.

Professora: Alguns de Minas Gerais são negros. Tem uma etnia em Mato Grosso do Sul que eles também são negros. Povos originários são negros também. Tem cabelo cacheado? Também. Precisa ter o olho puxado? Não. Mas nós aprendemos dessa forma. E desconstruir é pior.

Como podemos observar, o texto de Munduruku, “É índio ou não é índio?”, se mostrou útil para expor e desafiar algumas percepções equivocadas. Um exemplo disso foi quando a aluna reconheceu a falta de conhecimento das pessoas, e eu questionei se nós (incluí-me com os alunos) possuíamos esse conhecimento. Nesse instante, a autorreflexão surgiu, a estudante percebeu suas próprias lacunas de entendimento. Esse momento foi muito importante porque dialogou com a proposta da atividade e atingiu seu objetivo. Na mesma esteira, o aluno 4 afirmou que não reconheceria a pessoa como originária apenas pela aparência, enquanto o aluno 2 sugeriu uma abordagem mais direta, perguntando à pessoa sobre sua identidade. Essa atitude do aluno reflete uma tentativa de deslocar a colonialidade do ser, desafiando as ideias preconcebidas e incentivando o reconhecimento da autoidentificação das pessoas pertencentes aos povos originários.

Na sequência, ao criticar as representações empobrecidas da população originária em materiais didáticos, e trazer exemplos específicos da diversidade entre os povos nativos,

procurei reforçar a importância de reconhecer a pluralidade e a complexidade das identidades originárias. Nesse sentido, busquei, entre outros propósitos, criar um espaço de aprendizado crítico, no qual os/as estudantes pudessem questionar as narrativas coloniais que persistem na sociedade.

De acordo com Freire (1996, p. 41),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Pensando em criar essas condições, complementando o que já foi discutido anteriormente, segui para o **Momento 5: Poema *Índio eu não sou!* de Márcia Kambeba (2022)**. Nesse, eu apresentei a seguinte declamação do poema, feita pela própria autora²³.

Quadro 3 – Poema *Índio eu não sou!*

<p style="text-align: center;"><i>Índio eu não sou!</i></p> <p>Não me chame de “índio” porque Esse nome nunca me pertenceu Nem como apelido quero levar Um erro que Colombo cometeu.</p> <p>Por um erro de rota Colombo em meu solo desembarcou E no desejo de às Índias chegar Com o nome de “índio” me apelidou.</p> <p>Esse nome me traz muita dor Uma bala em meu peito transpassou Meu grito na mata ecoou Meu sangue na terra jorrou.</p> <p>Chegou tarde, eu já estava aqui Caravela aportou bem ali</p>	<p>Eu vi “homem branco” subir Na minha Uka me escondi.</p> <p>Ele veio sem ter permissão Com a cruz e a espada na mão Nos seus olhos, uma missão Dizimar para a civilização.</p> <p>“Índio” eu não sou. Sou Kambeba, sou Tembê, Sou Kokama, sou Sateré, Sou Pataxó, sou Baré, Sou Guarani, sou Araweté, Sou Tikuna, sou Suruí, Sou Tupinambá, sou Pataxó, Sou Terena, sou Tukano. Resisto com raça e na fé.</p>
--	---

Fonte: Kambeba (2022, p. 27)

Conforme apresentado no poema, enquanto nativa, Kambeba rejeita o termo “índio”. Ela enfatiza que é um nome imposto erroneamente por Colombo ao chegar à América. Além disso, ela expressa a dor histórica dessa denominação, associando-a à violência da colonização. Ao final, a poeta reafirma sua verdadeira identidade e lista outras etnias, como um ato de apresentar a diversidade que esse termo insiste em ocultar.

Gonzaga (2021, p. 3), ao trazer outras reflexões sobre o termo “índio”, afirma que “as pessoas o associam a características negativas, como o pensamento de que o indígena é

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C6-FBzdZjE0>. Acesso em: 06 maio 2023.

preguiçoso, indolente, primitivo, selvagem, atrasado ou mesmo canibal, [ignoram] toda a diversidade presente entre os povos indígenas”. Em outras palavras, essa redução simplista e estigmatizada ignora a riqueza cultural, a sabedoria ancestral e as contribuições que os povos originários ofereceram/oferecem à sociedade brasileira. Não apenas isso, o ato de nomear alguém de “índio”, um discurso colonizador, tem outras implicações, pois a linguagem transcende sua função meramente comunicativa, ela exerce um papel ativo na construção e expressão das dinâmicas sociais, políticas e culturais, atua como um poderoso instrumento de influência nas percepções e representações. Enraizada nas crenças, nos valores e nas hierarquias sociais, ela é capaz de perpetuar estereótipos, preconceitos e narrativas distorcidas. A visão negativa associada ao termo “índio” é um exemplo disso. Uma nomeação influenciada por séculos de colonização, dominação cultural e marginalização.

Nesse contexto, o poema *Índio eu não sou*, de Márcia Kambeba, exposto em sala de aula, além de trazer a voz de uma autora da etnia Omágua/Kambeba, problematiza diretamente essa denominação imposta aos povos originários, apresentando a diversidade e a especificidade das identidades originárias. Assim, após a declamação do poema, iniciei um diálogo com os/as alunos/as aprofundando essas reflexões. Vejamos, a seguir, um trecho da conversa:

Professora: Márcia fala que: “Índio eu não sou”. É o começo do poema e o título. “Não quero levar esse apelido” que a ela foi dado. Então... quando Cristóvão Colombo descobriu a América, chegando aqui, no solo que os povos originários chamavam de Pindorama, que hoje nós chamamos Brasil, ele achou que estava chegando às Índias. Como ele estava chegando às Índias, quem morava aqui era quem?

Aluno 5: Os “índios”.

Professora: Os “índios”! Já começou aí.

Aluno 5: Já começou errado.

Professora: Imagine você. Você chega na casa de um amigo seu, de um colega, aí você fala: “a partir de agora, eu vou te chamar de Sebastião. Eu gosto de Sebastião. Vou te chamar de Sebastião”. Isso foi o que aconteceu com os povos nativos.

Professora: Colombo achou que tinha chegado às Índias, automaticamente chamou todos os povos que estavam ali de “índios”. E aí, hoje no Brasil, reconhecidas, documentadas, existem 305 etnias. O que significa isso? Povos, grupos indígenas diferentes, 305. Aqui, no finalzinho [do poema], a Márcia Wayna Kambeba, ela fala só alguns: “Saterê, Suruí, Guajajara, Funiô”. Então, existem 305 diferentes. Aí os colonizadores chegaram e falaram: Ah, é tudo “índio”, tudo “índio”, e acabou.

Professora: É legal chegar na casa de alguém e fazer isso? Não tem sentido nenhum. [...]

Professora: Por que nós, se eu não me considero indígena, por que eu não devo falar “índio”?

Aluno 6: Eu não sei.

Professora: Porque foi um apelido dado, não representa nada pra pessoa. Se eu chegar e chamar ele (apontando para um aluno da sala) de Sebastião, o que isso tem a ver com ele?

Aluno 6: Nada.

Professora: Eu estou, na maioria das vezes, ofendendo ele, porque ele não vai gostar de ser chamado de Sebastião. [...] E para os povos originários, até hoje é uma ofensa. Por quê? Porque quando nós, “brancos”, porque branco é difícil no Brasil, quando nós falamos a palavra “índio”, nós estamos falando do quê? Do cabelo liso, nós estamos falando do olho puxado, nós estamos falando daquelas pessoas que nós aprendemos que vivem nus, que andam na mata, que caçam, que pescam. Se ele estiver na cidade, ele não é mais indígena, né?! Não é isso que nós aprendemos? Eu aprendi assim, vocês aprenderam assim. Então, por que nós não devemos falar “índio”? Porque essa palavra, ela carrega tudo isso, todo esse preconceito, todo esse estereótipo, tudo aquilo que nós aprendemos ao nos referirmos aos povos nativos.

Professora: Então, eles, quando eles falam: “Eu sou índio”, pra eles não tem esse peso, porque eles sabem quem eles são, eles sabem quais são as origens deles.

Aluno 5: E como é que se deve falar, então?

Professora: Indígena.

Aluno 5: Indígena?

Professora: Isso, sempre indígena. Se você não se considera indígena, você deve se referir a eles como indígenas. Porque se você falar os “índios”, aí você está trazendo essa palavra que pra eles machuca, traz dor. Aquela que é cheia de preconceito.

Professora: Então vamos fazer um acordo, aprender? Todos falarem só indígena? Vamos?

Aluna 1: É difícil.

Professora: É difícil. Eu digo isso porque nós aprendemos, está lá na nossa mente isso. Então, é um passo de cada vez. Mas, vamos combinar isso.

Aluna 3: Sai automático.

Professora: Sim. Sai automático. É isso mesmo! Quando começar a dizer “índio”, volta e diz indígena. Vamos lá, a gente vai desaprender para aprender de novo. É esse o meu intuito com essas conversas com vocês.

Como exposto no diálogo, a discussão começou com a explicação sobre a origem do termo “índio” e seu uso inadequado, baseado em um erro histórico cometido por Cristóvão Colombo ou, ao menos, é isso o que a história oficial nos conta. Ao entrelaçar a ação de chamar alguém de “índio” e a atitude de impor um nome aleatório a uma pessoa, busquei sublinhar a violência dessa conduta, destacando a urgência em substituir esse termo por *indígena* como uma postura de respeito, humanização e sensibilidade. Além disso, insisti que essa nomeação é uma imposição colonizadora que ignora a diversidade de povos que habita(va)m Pindorama e que, ainda em 2023, subalterniza as 305 etnias reconhecidas no Brasil.

Numa tentativa de ampliar a prática da desobediência epistêmica, ao final da discussão, instiguei os/as alunos/as a reconsiderarem a forma de nomear as pessoas que se identificam como pertencentes aos povos originários. Reconheci a dificuldade de desaprender esses estereótipos, assumi que o processo de desconstrução é lento e desafiador; contudo, destaquei a importância de pequenas mudanças nos discursos cotidianos, nas nossas narrativas, como passos significativos em direção à decolonização do pensamento.

Como podemos observar, esses momentos nas aulas foram marcados por muitas interações. Algumas dúvidas foram sanadas e alguns “piolhos” foram lançados. Como educadora, compreendi que deveria promover contextos de aprendizagem que respeitassem e

valorizassem a participação do alunado. Além disso, quando a temática é povos originários, é indispensável criar espaços para essas vozes.

De acordo com Vieira (2021, p. 8), os “povos originários sempre tiveram voz, o que vem sendo sistematicamente negado pela ocidentalidade é a escuta dessas mesmas vozes”. Os não originários precisam ouvi-los, seja por meio de imagens, áudios, vídeos ou textos escritos – qualquer forma de expressão é importante para essas manifestações. Entretanto, sabemos que essa não é uma tarefa fácil, nem sempre as oportunidades surgem espontaneamente, na maioria das vezes precisamos criá-las.

A partir dessa criação, muitos (f)atos podem ser ditos, mas, no caso da conversa mencionada, essa que acontecia sem um roteiro fixo, rígido, de reflexões a serem ditas, na qual o comprometimento e a participação dos estudantes direcionavam o diálogo, percebi, passados alguns dias, ao ouvir os trechos das conversas gravadas durante a aula, que deixei de trazer outras reflexões importantes para os/as alunos/as. Entre elas, senti que faltou dizer que cada grupo de pessoas, ou cada povo²⁴ – como muitos originários preferem ser chamados –, possui sua própria história, espaço geográfico, língua, cultura, tradições e formas únicas de organização social. Portanto, falar sobre identidades é reconhecer essa diversidade²⁵, aliás, não basta falar, é imprescindível realizar um esforço contínuo para garantir que essas identidades sejam entendidas e respeitadas em sua totalidade e particularidade.

Entretanto, sabemos que a influência do pensamento colonial que permeou a história do Brasil e de outros países colonizados influenciou na construção de uma noção genérica dessas identidades. Esses processos, além de impor um sistema de valor e hierarquias, geraram os epistemicídios. O eurocentrismo, o racismo e a violência, inerentes ao colonialismo, produziram, e ainda produzem, a marginalização e a desumanização dessas populações, afetou/afeta a forma como são vistos pela sociedade em geral e, em alguma medida, na forma como eles mesmos se veem e se identificam.

Segundo Woodward (2014, p. 11), a “identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”.

²⁴ Conheço algumas pessoas que se identificam como originárias Terena, alunos/as do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS. Elas também preferem ser identificadas como pertencentes ao “povo Terena” e, em vez de serem chamados de *indígenas* preferem ser chamados apenas de “Terena”, essa estratégia desvincula a identidade étnica da visão do colonizador que os nomeia de “índio” ou “indígenas” colocando todos os povos originários dentro de uma mesma categoria e passa a vincular a identidade ao grupo étnico específico a que pertencem e que, portanto, se identificam.

²⁵ Um outro caso, da nossa cidade, Porto Velho/RO, de pessoas originárias que preferem ser (re)conhecidas por suas etnias é o do Tiago Karitiana. Em seu perfil no Instagram, a nomeação escolhida por ele é “oKaritiana”. Ele coloca sua etnia acima de seu nome. Veja o perfil dele em: <https://www.instagram.com/okaritiana/>.

Essa constatação é relevante no contexto das lutas dos povos originários, ela ressalta como as diferenças eram/são seletivamente valorizadas e hierarquizadas.

Quando se trata dos povos originários, o colonialismo influenciou na seleção de quais diferenças eram mais, ou menos, importantes. As distinções que foram historicamente enfatizadas correspondem aos interesses daqueles que detinham o poder, os mesmos que perpetuaram estereótipos, preconceitos e praticaram os epistemicídios. No entanto, hoje em dia já temos condições de observar e entender que a diversidade das identidades dos povos originários vai muito além desses estereótipos, abrangendo uma gama variada e complexa de experiências humanas.

A compreensão das identidades dos povos originários, portanto, requer uma abordagem holística e sensível, fundamental para uma apreciação imparcial das pluralidades culturais e identitárias desses povos. Reconhecer as diferenças é muito importante para esse processo, pois envolve a exploração dos contrastes, das identidades e das diferenças.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. *A identidade e a diferença são criações sociais e culturais* (Silva, 2014, p. 76, grifo do autor).

Nesse entendimento, reconhecer as diferenças e compreender as identidades como construções sociais dinâmicas e contínuas que se dão por meio da língua e das linguagens é fundamental para promover relações igualitárias entre os povos nativos e a sociedade como um todo. É um processo de desmontagem das hierarquias de valor impostas historicamente e uma busca por uma compreensão mais ampla e crítica das identidades dos povos originários.

Ainda sobre a construção da identidade, Woodward afirma que:

Aquilo que parece ser simplesmente um argumento sobre o passado e a reafirmação de uma verdade histórica pode nos dizer mais sobre a nova posição-de-sujeito do guerreiro do século XX que está tentando defender e afirmar o sentimento de separação e de distinção de sua identidade nacional no presente do que sobre aquele suposto passado. Assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de *construção da identidade* (Woodward, 2014, p. 11-12, grifo da autora).

No caso dos povos originários, a reafirmação de suas identidades não é um mero ato de lembrar, mas também um esforço consciente para redefinir suas posições dentro do cenário contemporâneo. É um movimento em direção ao reconhecimento da luta contínua pela preservação de identidades multifacetadas, que não se encaixam nos modelos pré-

estabelecidos e que continuam a ser influenciadas pelas experiências e aspirações das próprias comunidades. No entanto, é importante reconhecer que a formação dessas identidades, as experiências, nem sempre resultam de um desejo pessoal ou coletivo, mas, muitas vezes, de circunstâncias históricas e violentas impostas pela colonização. No processo de dominação, segundo Gambini (1988, p. 123), o “que se esperava dos índios e que se portassem como argila mole, permitindo que sua obscura e caótica natureza finalmente se deixasse moldar como algo humano”.

Assim, avalio que é essencial promover discussões sobre as narrativas históricas dominantes que oculta(ra)m e/ou minimiza(ra)m as violências coloniais, especialmente aquelas que afeta(ra)m as mulheres: as tataravós, bisavós, avós dessas gerações. Para isso, realizei o **Momento 6: Crônica *Minha vó foi pega a laço*, de Daniel Munduruku (2020)**.

Vejamos o texto que fez parte dessa discussão:

Quadro 4 – Crônica “Minha vó foi pega a laço”, de Daniel Munduruku

Pode parecer estranho, mas já ouvi tantas vezes essa afirmação que já até me acostumei. Em quase todos os lugares aonde chego alguém vem logo afirmando isso. É como uma senha para se aproximar de mim ou tentar criar um elo de comunicação comigo. Quase sempre fico sem ter o que dizer à pessoa que chega dessa maneira. É que eu acho bem estranho que alguém use esse recurso de forma consciente acreditando que é algo digno ter uma avó que foi pega a laço por quem quer que seja.

– Você sabia que eu também tenho um pezinho na aldeia? ele diz.

– Todo brasileiro legítimo – tirando os que são filhos de pais estrangeiros que moram no Brasil – tem um pé na aldeia e outro na senzala – eu digo brincando.

– Eu tenho sangue índio na minha veia porque meu pai conta que sua mãe, minha avó, era uma “bugre” legítima – ele diz tentando me causar reação.

– Verdade? – ironizo para descontraír.

– Ele diz que meu avô era um desbravador do sertão e que um dia topou com uma “tribo” selvagem lá por Goiás.

– Eita. Que história interessante – falo arregalando os olhos.

– Pois é. Meu pai disse que meu avô contou que minha avó era muito linda e que olhou bem nos seus olhos antes de correr. Meu avô ficou enfeitiçado por ela. Imediatamente ele tirou o laço do lombo do cavalo em que estava montado e a laçou.

– Que incrível – digo.

– Ela, no começo, esperneou, gritou, chamou pelos outros “índios”, mas ninguém voltou e meu avô a levou para casa e com ela teve nove filhos.

– Uau!

– Meu avô contou para meu pai que vovó era baixinha, tinha cabelos longos bem pretinhos e olhos puxadinhos. Ela ficava horas sentadas na frente de casa penteando os cabelos e com os olhos perdidos no horizonte.

– Ela devia estar cantando a saudade de sua casa disse para quebrar o clima sombrio.

– Meu avô dizia que ela ficou a vida inteira aguardando que sua “tribo” viesse resgatá-la. Nunca ninguém apareceu. Ela, no entanto, foi muito feliz ao lado do meu avô.

Minha atenção se fixou nessa última frase, enquanto meu novo amigo se despedia dizendo que tinha sido um prazer me conhecer. Cumprimenta-me, me olha de cima a baixo, vira as costas e vai embora.

Apesar de ser comum essa situação, nunca deixo de pensar nela. Acho esquisito quando alguém se orgulha de ter tido uma avó que foi escravizada por um homem que a usou durante toda uma vida e a obrigou a gerar filhos que provavelmente não queria. Penso que a maioria das pessoas não se dá conta de que essa narrativa é repetida tantas vezes e de forma poética para esconder uma dor que devia morar dentro de todos os brasileiros: somos uma nação parida à força. Foi assim com os primeiros indígenas, forçados a receber uma gente que se impôs pela crueldade e pela ambição; uma gente que tinha olhares lascivos contra os corpos nus – e sagrados –

das mulheres nativas. Foi assim com os negros trazidos acorrentados nos porões de navios para serem escravos de pessoas que se sentiam superiores apenas por conta da cor de sua pele; as mulheres eram usadas como domésticas e como amantes, gerando “brasileiros” que eram desqualificados porque cresciam sem pai.

O Brasil foi “inventado” a partir das dores de suas mulheres e é importante não esquecermos essa história para podermos olhar de frente para nosso passado e aprendermos com ele. O Brasil precisa se reconciliar com sua história; aceitar que foi “construído” sobre um cemitério. Apenas dessa forma saberemos lidar com criatividade sobre a verdadeira história de como “minha avó foi pega a laço”.

Fonte: Extraído do livro Crônicas indígenas: para rir e refletir na escola, de Daniel Munduruku (2020, p. 47-50)

Essa crônica aborda a estranha narrativa que muitos brasileiros compartilham, com orgulho, sobre ter avós com descendência dos povos originários que foram escravizadas. O autor ironiza essa situação, refletindo sobre a dor e a violência escondidas atrás de histórias romantizadas que encobrem a realidade de opressão e exploração. Ele critica a ideia de se sentir honrado por uma herança que, na verdade, é marcada por traumas históricos e uma construção nacional feita a partir de dores, especialmente as das mulheres originárias e negras. Ao final, Munduruku destaca a importância de reconhecer e confrontar essa história para que o Brasil possa se reconciliar com seu passado e avançar de forma consciente.

Por ser uma narrativa muito densa, durante a minha leitura os/as alunos/as ficaram atentos/as, fazendo expressões de reflexões e espanto. Quando terminei, ouvi, entre suspiros de alívio, algumas interjeições: “uau”, “nossa”. Essas reações demonstraram, na minha interpretação, o impacto que a crônica de Daniel Munduruku, uma literatura nativa, provoca. São palavras intensas que ressoaram, de alguma forma, e de formas diferentes, em cada um/a deles/as.

Após a leitura, estabeleci um diálogo com os/as estudantes sobre os temas abordados na narrativa. A seguir, apresento um dos trechos de áudio gravados durante a aula:

Aluno 1: Eu achei interessante, mas um pouco estranho a parte em que a avó é pega a laço.

Professora: Por que você acha que essa parte da história pode parecer estranha?

Aluno 1: Porque parece que a violência que a avó sofreu não tem muita importância. A pessoa que contou a história parecia orgulhosa de sua avó ter sido pega no laço.

Professora: Sim. Isso nos leva a questionar como as narrativas sobre o passado são construídas. Vocês acham que essa história foi contada de uma forma que minimiza a violência que aconteceu? Por que alguém poderia contar uma história assim de maneira que pareça normal ou até positiva?

Aluno 2: Talvez para tentar se aproximar da outra pessoa, do “índio”, mas sem entender a dor da avó.

Professora: Interessante observação. E o que vocês acham que a crônica quer nos fazer refletir sobre a nossa história?

Aluno 3: Que muitas vezes, a história é contada de um jeito que esconde o sofrimento e a violência.

Professora: Isso mesmo. Vamos pensar mais sobre isso nas próximas aulas.

Esse diálogo revela a importância de desmistificar algumas narrativas sobre o passado colonial do Brasil. Aqui, os/as alunos/as começaram a perceber como histórias

contadas de maneira aparentemente inofensivas podem ocultar violências históricas. Essa discussão se tornou muito interessante, mas, devido ao fim da aula, fomos interrompidos.

Na aula seguinte, retomei as reflexões e fiz outros apontamentos. Ao final, com o olhar voltado para as literaturas nativas, promovi outras problematizações. A seguir, com um trecho da conversa, apresento o rumo das discussões:

Professora: Os povos originários também foram escravizados. Estamos aprendendo, faz parte. Então nós fomos gerados sobre um cemitério, tem muita morte. É isso que nós precisamos pensar. A minha conversa com vocês insiste nisso, consiste nisso. E onde é que nós podemos observar essas histórias?

Aluno 1: Nos livros.

Professora: Todos os livros falam disso?

Aluno 1: Não, livros indígenas.

Professora: Nós não temos. Eu vim à biblioteca de vocês, fui atrás dos livros de autoria indígena, encontrei um. Justamente um que tem a crônica “É índio ou não é índio”, do Daniel Munduruku, que é o livro *Crônicas de São Paulo*. Só tem esse aqui na escola [...]. Em outras escolas que visitei também só tem esse.

Aluno 2: O mesmo livro?

Professora: O mesmo livro.

Aluno 1: Podia ser diferente.

Professora: É assim! O governo federal sabe que tem que levar literatura nativa. E leva. Quantos?

Aluno 3: Um pra representar.

Professora: Um pra representar!

Aluno 1: Ninguém conta essa história, né professora? Essa história, história.

Professora: De fato. Tem muita coisa que não cabe num livro. Não tem como um livro só falar tudo. Então até nisso precisamos pensar: de quais livros a biblioteca está cheia? São os clássicos, né?

Aluno 1: Dos “brancos”.

Professora: Dos “brancos”. É isso aí, porque os “brancos”?! Por que eles são sempre os mais representados? Eles é que escreviam, a língua era a deles, a escrita era deles. Tudo bem, mas a literatura nativa precisa existir em todos os espaços. É pra isso que eu trago sempre meus livros. Eu tenho em média 100 livros de literatura nativa, todos comprados com o meu “rico” dinheirinho de professora. [...] Um por um, porque não tem nas escolas. A biblioteca pública municipal também tem dois ou três exemplares. A maioria desses aqui não tem nem nas livrarias locais.

Quando questionei os/as alunos/as sobre “onde podemos observar essas histórias”, um aluno identificou que elas podem ser encontradas nos “livros indígenas”. No entanto, devido à ausência dessas obras nas bibliotecas, ele comentou: “ninguém conta essa história”, “Essa história, história”. A repetição da palavra “história” traz um peso adicional, sugerindo que o aluno reconhece a invisibilidade e o apagamento histórico que afeta as narrativas dos povos originários.

Avalio que esse breve discurso, entre outros assuntos, expõe, implicitamente, que a narrativa eurocêntrica continua predominante no sistema educacional. A expressão “um pra representar” sintetiza essa problematização e denuncia essa prática. A presença de um único título de literatura nativa serve para cumprir uma exigência, sem que haja um compromisso

real com a diversidade. O que vemos é uma tentativa de preencher lacunas com uma representatividade insuficiente.

Sobre isso, em minha fala, ao compartilhar a realidade das escolas que visitei, incluindo a instituição na qual desenvolvi a SD, e dos recursos que utilizei para adquirir os livros que tenho, evidenciei a necessidade de mudanças nas políticas públicas educacionais brasileiras. Essas alterações precisam acontecer para que as literaturas marginalizadas estejam acessíveis. Nenhum/a docente deveria tirar dinheiro do seu próprio sustento para adquirir material pedagógico de uso coletivo. Se faltam as obras literárias, como fazer a inclusão de diversas perspectivas literárias? Como promover um entendimento mais abrangente e justo da sociedade brasileira se o que tem nas escolas, pelo menos na minha realidade, é insuficiente e, na maioria das vezes, um material que traz apenas uma perspectiva dos (f)atos?

A partir dessas reflexões, voltei meu olhar para o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), uma política pública que avalia e disponibiliza, entre outros materiais, obras didáticas, pedagógicas e literárias, às escolas públicas de Educação Básica. Com o intuito de compreender um pouco mais sobre esse cenário de escassez de literaturas nativas, por ter optado aplicar a SD no ensino médio, pensando no programa nacional mais recente de aquisição de livros, fiz uma análise do PNLD 2021.

Sendo esse para o ensino médio, quando apresentado oferece cinco objetos distintos para escolha de materiais: o *objeto 1* se refere a projetos integradores e de vida; o *objeto 2* abrange materiais para todas as áreas do conhecimento, como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais, entre outros; o *objeto 3* é focado na formação continuada de professores/as e gestores/as escolares; o *objeto 4* envolve recursos educacionais digitais; e, finalmente, o *objeto 5* que é voltado para a seleção de obras literárias.

Ao consultar a *Guia Digital* desse último objeto²⁶, observei que havia uma lista com 526 obras, distribuídas em 21 acervos, cada um contendo 25 livros, exceto o acervo 14, que continha 26. Dentro dessa relação, por ordem numérica, a primeira literatura nativa aparece apenas no acervo 6: *Antologia de contos indígenas de ensinamento: tempo de histórias*, de Daniel Munduruku, apresentada e organizada por Heloisa Prieto (2005). A próxima obra aparece no acervo 14: *O surgimento da noite: mitologias Yanomami*, com histórias contadas pelo pajé Moraes, da comunidade de Komixipiwei, auxiliado pelos pajés Mauricio, Romário e Lauro, organizadas por Anne Ballester Soares (2021). No acervo 19, encontro *O mistério da*

²⁶ Guia digital disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-2013-objeto-5-obras-literarias/PNLD2021Objeto5ComposiodosAcervos.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

estrela vésper, também de Daniel Munduruku (2014); e, por fim, no último acervo, está *Tomoromu, a árvore do mundo*, de Cristino Wapichana (2021).

A partir dessa rápida pesquisa constatei que apesar de o PNLD 2021 trazer uma diversidade de autores e obras, no que diz respeito aos povos originários, essa oferta ainda é bastante limitada. Entre os 526 livros disponíveis para o Ensino Médio, apenas quatro, 0,76%, são literaturas nativas. O que chama ainda mais a minha atenção é que, apesar desse número já reduzido, nenhuma dessas obras está presente nas escolas que visitei.

Diante de tais constatações, algumas interrogações surgiram: Se as escolas têm a possibilidade de escolher duas obras para serem distribuídas a seus estudantes, por que nenhuma dessas literaturas foi selecionada? Além disso, considerando que os acervos são disponibilizados conforme o número de alunos/as, por que (digo isso olhando para as literaturas nativas) os acervos 6, 14, 19 e 21 não chegaram às escolas que visitei?

Abaixo, na tabela 4, podemos observar que a quantidade de acervos de livros distribuídos para as escolas está em conformidade com o número de alunos/as registrados/as no censo escolar. Essa distribuição evidencia a relação direta entre o número de matriculados/as e a quantidade de acervos que a instituição recebe. A distribuição é organizada em faixas de alunado: até 50 alunos – 1 acervo; até 150 alunos – 3 acervos; até 300 alunos – 4 acervos; até 500 alunos – 8 acervos; até 800 alunos – 12 acervos; e acima de 800 alunos – 20 acervos. Ou seja, a quantidade de acervos distribuídos aumenta conforme o número de alunos registrados no censo escolar, refletindo uma lógica proporcional de distribuição dos recursos didáticos.

Tabela 4 – Quantidade de acervos para cada escola conforme alunado registrado no censo escolar

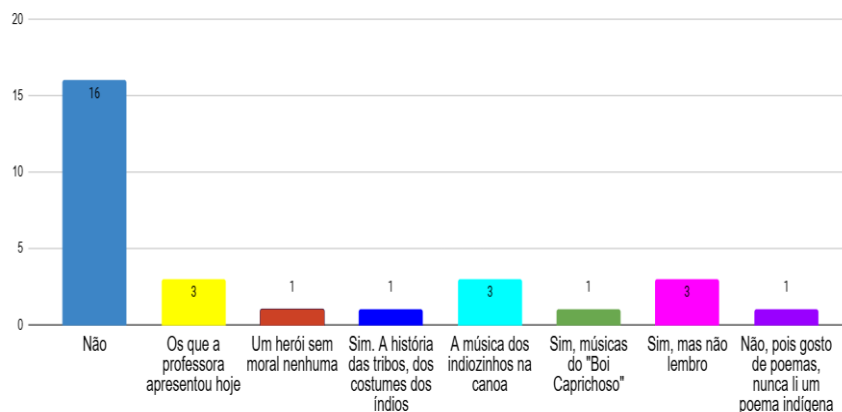
Alunado	Quant. de acervos
Até 50 alunos	1
Até 150 alunos	3
Até 300 alunos	4
Até 500 alunos	8
Até 800 alunos	12
Acima de 800 alunos	20

Fonte: Tabela disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/pnld_2021_literario_ensino_medio_escolha. Acesso em: 12 out. 2024.

Essas perguntas me inquietam, mas elas são secundárias e não estão diretamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa, então deixo para estudos posteriores. Enquanto isso, sabendo da escassez de literaturas nativas na escola e lembrando da apresentação dos

livros que fiz para os/as estudantes, antes de eles responderem o *Questionário inicial*, retomei as análises das respostas obtidas para a pergunta E, gráfico 4. Veja os dados obtidos:

Gráfico 4 – Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária que fale sobre os povos originários? Dê detalhes



Fonte: A autora (2024)

Na resposta à pergunta “Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária que fale sobre os povos originários? Dê detalhes”, foi possível perceber que a maioria, 16 estudantes, não conheciam nenhuma obra literária que falasse sobre essa população. Três alunos/as citaram as obras apresentadas por mim no momento anterior e outros/as três afirmaram que conheciam obras literárias nativas, mas não conseguiam se lembrar dos detalhes. Um/uma aluno/a citou “Um herói sem moral nenhuma”, uma referência à obra “Macunaíma”, de Mário de Andrade, publicada em 1928. Outro/a aluno/a referiu-se a “histórias das tribos e dos costumes dos índios”, sem especificar uma obra em particular. Além disso, três alunos/as mencionaram a música infantil “A música dos indiozinhos na canoa”, e um aluno citou as músicas do “Boi Caprichoso”. Por fim, alguém escreveu que gostava de ler poemas, todavia nunca havia lido “um poema indígena”.

Diante dessas respostas, é importante observar que há apenas uma menção a uma obra literária. Essa, por sua vez, apresenta uma divindade (*Makunaimã* ou *Makunaima*) que habita o Monte Roraima, no extremo norte do Brasil. Esse ser, nomeado em língua portuguesa de *Macunaíma* (título do livro de Mário de Andrade), pertence à cosmogonia dos povos Macuxi, Taurepang, Arekuna e Kamarakoto.

Sobre essa obra, Pinto e Diniz (2022) asseguram que:

Mário escreve *Macunaíma*, e desde o início, antes mesmo de sua publicação, admite sua fonte antropofágica²⁷. Em carta, de janeiro de 1927, comenta com Carlos

²⁷ Nesse contexto, a *fonte antropofágica* se refere à maneira como o autor, ao escrever *Macunaíma* (1928), se

Drummond de Andrade sobre a narrativa que está trabalhando e revela: “Não tem senão dois capítulos meus no livro, o resto são lendas aproveitadas com deformação ou sem ela”. (ANDRADE, 1988, p. 102). Essas lendas, a que o autor se refere, têm como principal fonte a obra de cinco volumes do etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg, *Do Roraima ao Orinoco, observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913* (1924) (Pinto e Diniz, 2022, p. 6).

Por essa afirmativa, Mário de Andrade não se limitou a transcrever as histórias lidas, especialmente sobre a divindade dos povos originários. Ele fez, pela perspectiva de uma pessoa não originária, um trabalho de deformação ou transformação, processando essas narrativas a partir de sua própria visão artística e cultural. Essa estratégia não buscava preservar as histórias originais, mas utilizá-las como matéria-prima para uma nova criação que, embora enraizada na tradição dos povos originários, se distorcia dela. Logo, esse não é um livro que, de fato, traz a voz dos povos originários. Ele é fruto de uma interpretação marcada por um olhar externo, que submete essas narrativas a um processo de ressignificação alinhado ao projeto modernista de Mário de Andrade.

Em relação à quantidade de obras mencionadas, apenas uma, avalio que as visões deturpadas que surgiram nas respostas às perguntas anteriores podem não estar vindo diretamente de obras literárias escritas por autores não originários; as fontes, conforme discutido anteriormente, parecem ser outras.

As menções à música “dos indiozinhos na canoa” sublinham que a percepção sobre os povos autóctones, muitas vezes formada na infância, pode perdurar até a vida adulta e influenciar a maneira como as pessoas entendem e se relacionam com as culturas originárias, com as complexidades e os desafios que os povos nativos enfrentam. Daí a relevância de incluir representações reais e abrangentes das culturas e identidades desses povos no currículo escolar.

Sobre as “músicas do Boi Caprichoso”, cabe questionar: em que medida elas realmente apresentam as realidades e as vozes dos próprios povos originários? De acordo com Dutra (2021, p. 1), no festival folclórico de Parintins,

as toadas (música regional) apresentam, em suas letras, a Amazônia e a vida cabocla. Entre a floresta e os rios, a mulher amazônica é, de igual modo, enaltecida como a “morena bela” ou “cunhã poranga”, cercada de mistérios, mas que seduz através do gingado do corpo e do tom da pele. A exemplo da toada “Dança Morena”, do Boi Garantido, que diz: “Os quadris tem contornos de estrada, subida e descida no rumo do nada, passando no leito entre os seios, desliza a ternura no olhar” ou neste trecho da toada “Morena Cunhã”, do Boi Caprichoso, que entoia:

apropria das lendas e elementos culturais dos povos originários para construir sua narrativa, processando-as e “devorando-as”, à luz da proposta do movimento antropofágico

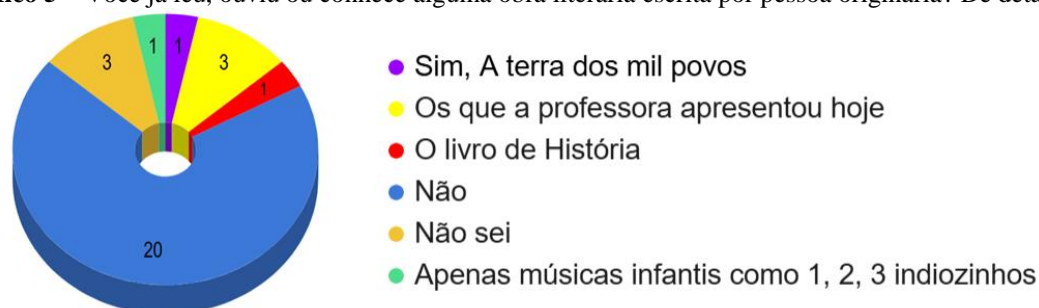
“Sua beleza vem me encantar, da cor do fruto do açaí, morena”. A partir das toadas, a mulher amazônica é apresentada como objeto sexual de desejo masculino, colocando-a num lugar de exotismo pela beleza miscigenada.

A primeira observação a ser feita sobre essa afirmativa é que a cunhã-poranga é uma personagem que, durante o festival, aparece com acessórios, maquiagem, plumagens, que, geralmente, são associados à mulher originária. Ou seja, ainda que se fale de mulher amazônica, a imagem representada retoma um estereótipo dos povos originários. Então, quando o aluno faz referência a essas músicas em sua resposta sobre o que ele sabe a respeito de “obras literárias que falam sobre os povos originários”, ele, sem perceber, reproduz essa representação limitada e estereotipada da mulher originária. As toadas, na perspectiva de Dutra (2021), reduzem as mulheres originárias a objetos de desejo, além de perpetuarem visões simplificadas que não refletem a complexidade das identidades e experiências dos povos originários.

Em consonância, Cardoso (2018, p. 189) observa que “Mesmo a manifestação sendo de cunho predominantemente indígena, as mulheres que participam dela tem que ser brancas, ter bustos aumentados, cabelos lisos, negros e comprimidos [sic]”. Essa descrição reforça a ideia de que, embora o festival de Parintins tenha raízes bastante visíveis nas culturas originárias, a imagem das mulheres que dançam é ajustada para atender aos padrões de beleza eurocêntricos. Isto é, há uma moldagem das culturas dos povos originários para torná-las mais atraentes ao consumo popular, resultando em uma distorção e muitas vezes em uma homogeneização de certas características.

No que diz respeito às literaturas escritas por pessoas originárias, os/as participantes responderam a seguinte questão apresentada no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária escrita por pessoa originária? Dê detalhes.



Fonte: A autora (2024)

Conforme exposto no gráfico acima, dentre os/as participantes que responderam à questão sobre o conhecimento de obras literárias escritas por pessoas originárias, apenas um/a demonstrou alguma familiaridade com essas produções. Ele/a mencionou o livro “A terra dos

mil povos”, escrito por Kaká Werá Jecupé, lançado em 1998. Outros/as três alunos/as referiram-se às obras apresentadas por mim minutos antes, enquanto um/a participante citou o livro de História como referência à literatura nativa. Contudo, podemos visualizar que a maioria dos/as estudantes, 20 ao todo, afirmou não ter nenhum conhecimento de qualquer obra literária nativa. Além disso, três respondentes indicaram não saber se conheciam tais obras, demonstrando incerteza ou ausência de memória sobre o assunto. Por fim, a música infantil “1, 2, 3 Índiozinhos” foi citada novamente por um/a estudante.

A predominância de respostas negativas ou de incerteza, somada à escassa menção de obras específicas, em alguma medida, reforça que, de fato, há uma ausência de literaturas nativas nas escolas de Educação Básica de Porto Velho/RO e esse déficit não é uma característica apenas dessa escola onde apliquei a SD, pois ela atende apenas o ensino médio regular, isso significa que antes de chegarem a essa escola todos/as esses/as estudantes frequentaram outras instituições de ensino.

Embora esta pesquisa tenha sido realizada em apenas uma turma de uma escola de Porto Velho/RO, acredito que, infelizmente, essa seja a realidade da maioria das escolas brasileiras, o que é lamentável, pois conhecer essas obras pode ter um impacto significativo na formação de indivíduos mais críticos, mais democráticos e menos preconceituosos. Quem conhece a literatura nativa sabe que, ao lê-la, o/a leitor/a não é apenas exposto a um universo de saberes e visões de mundo singulares, mas também é desviado do olhar hegemônico, eurocêntrico. À medida que ele/a se adentra nessas histórias, é confrontado/a com narrativas ricas e emocionantes que apresentam as crenças, valores e modos de vida desses povos. Cada página tem o potencial de inspirar o *aprender a desaprender* (Mignolo, 2008). Isso exige,

um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (Mignolo, 2017a, p. 6).

Dito de outro modo, implica reconhecer que a maioria dos conhecimentos e conceitos considerados universalmente válidos na sociedade contemporânea são, na verdade, produtos de sistemas de poder e controle, fruto das injustiças epistêmicas geradas ao longo da história. Mas esse *aprender a desaprender* não acontece por acaso ou de forma solitária, como num passe de mágica, é necessário que alguns “piolhos” sejam lançados. Em sala de aula, quem lança é o/a docente. A partir do incômodo causado por esses serezinhos, junto a

uma postura de humildade, desejo de aprender e abertura para as vozes dos outros, dos povos originários, será possível desafiar e rever epistemicídios.

Para hooks²⁸ (2017), toda “sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo”. Por isso, é preciso investir na formação inicial e continuada dos/as professores/as. Com capacitação adequada, os/as educadores/as terão mais facilidade para se afastarem das abordagens unilaterais de ensino e para abraçar uma postura mais receptiva e adaptativa.

Essa abertura para a aprendizagem mútua reforça a ideia de que a educação não é um caminho de mão única, há aprendizagem enquanto se ensina. Como afirmava Freire (2005, p. 96), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Ou seja, o desenvolvimento individual e o coletivo estão intrinsecamente entrelaçados. Somos seres sociais que interagem e influenciam uns aos outros.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (Silva, 2014, p. 97).

Sabemos que a colonização influenciou e ainda influencia os currículos escolares, as práticas pedagógicas e as visões de mundo presentes nas instituições de ensino e na sociedade em geral. Assim, nesse encontro com o “Outro”, diferente de mim, que acontece na escola, tem-se uma excelente oportunidade para promover e fomentar a educação inclusiva. Todavia, para que isso aconteça, de fato, muitas mudanças precisam ser realizadas.

Mesmo que a sala de aula, para hooks (2017), seja um

espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado” (hooks, 2017, p. 23).

Quando encaramos a sala de aula como um ambiente propício à verdadeira aprendizagem e ao questionamento crítico, temos a oportunidade de reverter essa dinâmica.

²⁸ A escrita do pseudônimo bell hooks com as iniciais minúsculas tem o intuito de preservar a escolha da autora. Por seu posicionamento político, ela defendia que seu trabalho deveria ter maior destaque do que a sua pessoa.

Afinal, ela não é apenas um espaço físico, mas um cenário vivo onde as possibilidades educacionais podem ser aproveitadas para resgatar o propósito original de ser um ambiente de desenvolvimento intelectual e construtivo de novos saberes.

Nessa intenção, insere-se, mais uma vez, a pedagogia decolonial, “Aqueles pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde” (Walsh, 2009, p. 27). Essa perspectiva dialoga com a transgressão, a desobediência epistêmica e o desafio às narrativas hegemônicas. Nesse contexto, e centrada no tema central da minha tese, ousou perguntar: Como o trabalho com as literaturas nativas pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade?

4.3 Literaturas nativas para dialogar com a diversidade

– Primeiro, nós pensamos. Só depois é que falamos ou escrevemos. A palavra, que carrega sabedoria, organiza o pensamento, por isso tem muito poder, muita força. A palavra cura mágoa, tristeza, saudade, raiva e, se duvidar, até dor de cabeça. A palavra do índio, o primeiro narrador desse país, tem que ser ouvida. É palavra boa, que ameniza, que conforta (Tukano, 2018)

As palavras de Manoel Fernandes Moura Tukano afirmam que a “palavra do índio” carrega consigo não apenas a capacidade de transmitir informações, mas também de curar, consolar e transformar. Nesse viés, a escolha de incluir citações como essa no início dos capítulos e subcapítulos desta tese não é apenas simbólica, é também uma demonstração concreta do respeito e da valorização das vozes dos povos originários. Assim, ao adentrar ao subcapítulo das “Literaturas nativas para dialogar com a diversidade”, não poderia ser diferente, pois defendo que a abertura de espaços para que os povos originários possam falar por si sós deve ser uma constante, sobretudo em contextos de aprendizagem formal.

Em relação às vozes nativas transcritas em literaturas, no Brasil, elas se tornaram mais expressivas apenas recentemente, a partir da década de 1990, com a publicação de obras pioneiras de escritores como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé e outros. Esse movimento literário é fruto de um processo de desobediência epistêmica, resistência e afirmação identitária. Como menciona Graúna (2013, p. 168), “a literatura indígena contemporânea tem procedência na rebeldia que nasce também da exclusão”. Em outras palavras, os povos originários, por meio da escrita,

trazem à tona, entre diversos assuntos, outras perspectivas da história da colonização, aquela vivenciada pelos colonizados, pelos subalternizados, aquilo que está em suas memórias. Essas que podem ser compreendidas, conforme menciona Nolasco (2017), como “memórias subalternas [que], por sua vez, voltaram-se para a geopolítica de um conhecimento outro, esmerando-se para *aprender a desaprender* as memórias coloniais” (p. 71, grifo do autor).

Ainda, segundo Trudruá Dorrico (2018, p. 229), do povo Macuxi, são nas literaturas nativas que os povos originários encontram espaço “para expressar suas temáticas culturais, políticas e esteticamente centrais: a de caráter ancestral, que influencia a escrita das narrativas e das poesias de modo criativo; e a de caráter histórico, que denuncia metalinguisticamente a violência perpetrada contra os povos indígenas”. Assim, ao explorar elementos ancestrais e históricos em suas obras, essas populações conseguem denunciar as violências e injustiças que enfrentaram no passado e que continuam enfrentando desde a invasão de Pindorama, oferecendo outras perspectivas sobre suas próprias histórias e realidades.

Para Daniel Munduruku (2016, p. 204), essa “literatura é um grito de libertação. E este nasce quando há opressão entalada na garganta”. Ou seja, os povos originários, por meio das literaturas, exteriorizam a essência mais profunda de seu ser, fazem desabaços contra a repressão do passado e do presente, a imposição da cultura dominante e as tentativas de apagamento de suas culturas. Nesse sentido, as literaturas nativas emergem como um importante meio de comunicação, capaz de questionar a inclusão/exclusão social e desafiar as complexas relações de poder. Através delas, críticas contundentes são lançadas sobre a violência, a discriminação, os epistemicídios e a marginalização que continuam a marcar a memória dos povos nativos.

Complementando essas reflexões, diante da diversidade de vozes e experiências literárias, Vieira (2024, *Youtube*) define que literaturas nativas: “são as literaturas produzidas por pessoas indígenas. Não há requisitos sobre temas, não há prescrição de enredo, não há determinação ou limitação de gênero textual”. Essa conceituação ressalta a heterogeneidade e a liberdade das produções nativas.

Reconhecendo essa diversidade cultural no Brasil – mais de 300 etnias e 274 línguas reconhecidas –, Vieira (2024, *Youtube*) reforça: “prossigo recomendando que falemos literaturas, no plural, para reconhecer e respeitar a pluralidade de povos indígenas e de seus fazeres literários que são plurais também”.

Ainda nesse contexto de pluralidade e resistência, Dorrico *et al.* (2018, p. 13), define a literatura nativa “como instrumento político que, aliado ao movimento indígena brasileiro, se constitui e se vincula pública, política e culturalmente como crítica da cultura,

descatequização da mente e reorientação do olhar, a partir do próprio protagonismo indígena”. Ou seja, ela vai além de uma manifestação artística e literária, transforma-se, dentre outras facetas, em uma forma de expressão na luta dos povos originários, uma ferramenta de mobilização, com dimensão cultural, coletiva e solidária.

Essa dimensão cultural das literaturas nativas é complementada pela perspectiva de Márcia Wayna Kambeba, da etnia Omágua/Kambeba, em suas palavras:

[A] literatura indígena, assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade (Kambeba, 2018, p. 40).

Em outros termos, para essa autora, a escrita nativa excede os limites de simplesmente comunicar histórias e eventos. Ela abriga a sabedoria ancestral, carregando consigo a memória e a trajetória de um povo. Não se limita à página escrita, mas transcende para um universo espiritual e coletivo que conecta as pessoas com suas raízes ancestrais conhecidas até então pela oralidade. Ao transcender,

oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação ou anulação de uma pela outra. Quero dizer com isso que a literatura não apaga a oralidade ou vice-versa. As duas se completam, se fundem no mesmo movimento do espiral que junta passado e presente como um método pedagógico que se atualiza constantemente (Munduruku, 2017, p. 122).

Nesse sentido, ao contrário de uma lógica que opõe oralidade e escrita, nas culturas originárias ambas coexistem e se fortalecem mutuamente. É importante lembrar que, em algumas sociedades predominantemente orais, a escrita está em processo de desenvolvimento, funcionando como uma extensão das tradições orais. A oralidade, há séculos o principal veículo de transmissão de conhecimento, encontra na literatura escrita uma continuidade, um meio de reafirmar e perpetuar as vozes ancestrais. Assim, o que se escreve não apaga o que foi dito, mas sim potencializa sua permanência, unindo passado e presente em um mesmo movimento de resistência cultural.

É, também, por meio desse diálogo entre a oralidade e a escrita que o conhecimento e a identidade de um povo podem perdurar. Como afirma Graça Graúna (2006, p. 119), uma Potiguara: “ao escrever, dou conta da minha ancestralidade; do caminho de volta, do meu lugar no mundo”. Nas palavras de Jekupé (2020, p. 114), a “vida dos escritores indígenas é uma grande missão, é uma forma de luta também porque se torna uma liderança através da

escrita”. Assim, é possível dizer que as literaturas nativas têm um projeto estético visivelmente definido, que é ativista.

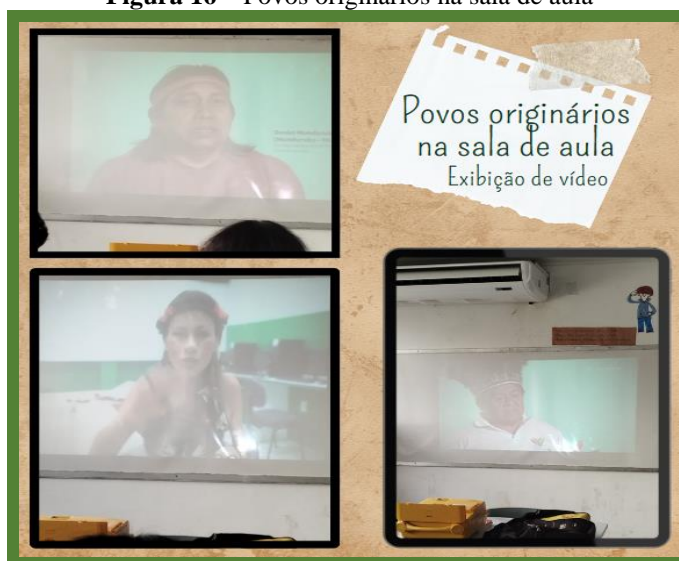
Esses/as escritores/as contemporâneos têm se tornado os porta-vozes de suas comunidades, compartilhando suas histórias, desempenhando um papel essencial de resistência, tornando-se guias e líderes na busca por uma sociedade inclusiva que respeite as culturas tradicionais. Segundo Jekupé (2018, p. 48), “cada livro que é publicado é uma forma de conscientizar a sociedade de que o indígena também é gente, que é capaz, pois no Brasil muitos não valorizam nossa escrita, mas sei que aos poucos muitos irão valorizar”. De fato, acredito que o percurso é longo, árduo e com muitos percalços, todavia o caminho já foi tomado, não há retorno.

No propósito de fortalecer essa caminhada, praticando a desobediência epistêmica, contrariando o histórico de desvalorização e invisibilização das literaturas nativas, segui com a aplicação da SD. Assim, incentivei os/as alunos/as a explorarem as literaturas nativas, lendo e apreciando essas escritas, observando os aspectos culturais compartilhados entre as culturas originárias e não originárias, bem como a autoria, a etnia de quem escreve e as línguas nativas desses povos. Esse foi o **Momento 8: Culturas, autorias, etnias, línguas e povos originários.**

Para iniciar o encontro, apresentei o vídeo “Herança Cultural - Culturas Indígenas (2018)”, disponível em <https://youtu.be/BE7kLD66t8A>, produzido pelo Itaú Cultural. O vídeo traz depoimentos de diversas pessoas originárias, como Fabiane Medina da Cruz (Avá-Guarani-MS), Daniel Munduruku (Munduruku-PA), Graciela Guarani (Guarani Kaiowa-MS), Graciliana Wakanã (Xukuru Kariri-AL), Luiz Henrique Eloy (Terena-MS), Marcos Terena (Terena-MS) e Álvaro Doéthiro Tukano (Tukano-AM), que compartilham suas perspectivas sobre a dinâmica e a evolução das culturas ancestrais. Essa apresentação visava preparar os/as alunos/as para a próxima atividade. Por isso, considerei importante que eles/as ouvissem as falas diretamente das pessoas originárias como elas compreendem suas culturas, a sua dinamicidade e as tentativas externas de afirmar que as culturas nativas, devem permanecer estagnadas no tempo.

A seguir podemos visualizar três fotos dos vídeos que utilizei em sala de aula:

Figura 16 – Povos originários na sala de aula



Fonte: Imagens dos vídeos exibidos em sala, disponíveis em: <https://youtu.be/BE7kLD66t8A> e <https://www.youtube.com/watch?v=C6-FBzdZjE0>.

Após a exibição do vídeo, ofereci aos/às alunos/as um cesto contendo vários exemplares de livros de literaturas nativas. Cada aluno/a deveria escolher um livro, fazer a sua leitura e observar as questões culturais, a autoria, a etnia do/a escritor/a, bem como a língua materna falada pelo povo ali representado.

Na imagem a seguir podemos visualizar alguns registros fotográficos desse momento da aplicação da SD:

Figura 17 – Literatura nativa para todos



Fonte: A autora (2024)

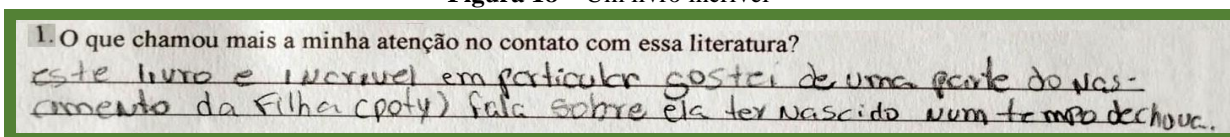
Antes de falar sobre as observações que os/as estudantes fizeram durante a leitura das literaturas nativas, aproveito para ressaltar que esse foi um dos momentos mais emocionantes da minha SD. Eu, enquanto professora que se sente pertencente a um povo originário, senti uma emoção muito grande quando esses/as alunos/as finalmente tocaram, sentiram e leram essas literaturas. Cada um/a com um livro diferente nas mãos, cada obra trazendo consigo vozes, histórias e sabedorias que, até então, estavam distantes da sala de aula. Foi muito significativo ver aquelas páginas, repletas de vida, circulando entre os/as alunos/as, fazendo com que o ambiente de aprendizagem se tornasse pulsante com as palavras desses/as autores/as. Em situações como essa, sinto que estamos todos conectados às raízes e às lutas dos povos originários, e as vozes dessas culturas, tantas vezes silenciadas, finalmente encontram espaço para serem ouvidas. O “silêncio” na sala, entremeado pelo folhear das páginas, carregava um significado profundo, uma troca viva entre o saber ancestral e os olhares curiosos dos/as alunos/as. Esse momento estará para sempre na minha memória e no meu coração. Sei que foi o primeiro de muitos.

Continuando a aula, após a leitura da obra escolhida, pedi aos/às alunos/as que respondessem, por escrito, às seguintes perguntas: 1) O que chamou mais a minha atenção no contato com essa literatura?; 2) Quem é o/a autor/a do livro lido e qual é a etnia dele/dela?; 3) Qual é a língua falada pela comunidade do/da autor/a do livro lido?; 4) Quais elementos culturais dos povos originários apresentados no livro também fazem parte da minha cultura? Após eles/as responderem, eu anotei, no verso das respostas, qual literatura nativa o/a estudante havia escolhido. Posteriormente fiz algumas análises.

Em relação à primeira pergunta (O que chamou mais a minha atenção no contato com essa literatura?), as 27 respostas revelaram uma grande diversidade de percepções. Alguns/as alunos/as destacaram trechos específicos da narrativa, outros/as comentaram sobre o livro de forma mais geral ou focaram em aspectos pontuais, enquanto alguns/mas mencionaram a experiência proporcionada pela leitura. Em suma, as respostas mostraram como as literaturas nativas despertaram variadas reações, refletindo o impacto dessas obras no contexto educacional.

Um/a dos/das estudantes destacou: “Este livro é incrível em particular gostei de uma parte do nascimento da Filha (Poty) Fala sobre ela ter nascido num tempo de chuva”. Podemos visualizar a sua resposta no excerto a seguir:

Figura 18 – Um livro incrível



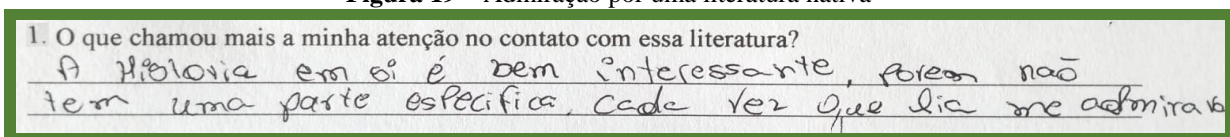
Fonte: A autora (2024)

Essa resposta revela um encantamento não só com a obra *A árvore da vida*, de Roni Wasiry Guará (2014), mas também com a relação simbólica entre o nascimento da personagem e os elementos da natureza. Tal percepção evidencia o poder dessas literaturas em despertar interesse por detalhes que nem sempre estão presentes em outras obras. Ao mesmo tempo, demonstra como as literaturas nativas conseguem conectar os/as leitores/as às tradições e simbolismos próprios dessas culturas, promovendo uma experiência de leitura diferenciada.

Ao compartilharem suas histórias, pensamentos, tradições e conhecimentos por meio da escrita, os povos originários mostram à sociedade que também são seres humanos e têm capacidades e contribuições a oferecer. Isso por si só desafia a narrativa hegemônica que por séculos silencia e desumaniza essas vozes. Essa escrita “vira um instrumento que orienta, igual à bússola num navio [...], capaz de mudar pensamentos errados, estereótipos, preconceitos. Ela aproxima mundos, constrói pontes, gera elos, amarra sonhos. Faz despontar horizontes” (Munduruku, 2016, p. 189).

Esse poder de envolvimento é refletido nas impressões do/a aluno/a que escreveu: “A história em si é bem interessante, porém não tem uma parte específica, cada vez que lia me admirava”. Vejamos sua resposta:

Figura 19 – Admiração por uma literatura nativa

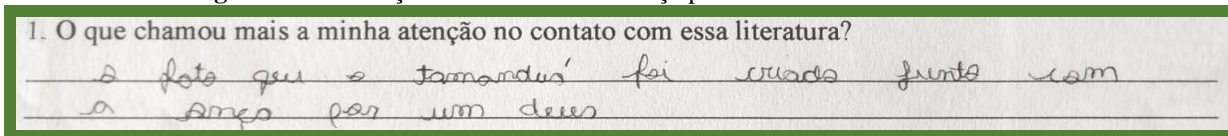


Fonte: A autora (2024)

Essa resposta sugere que o encantamento com a obra *Ajuda do saci: kamba'i*, de Olívio Jekupé (2006), não está limitado a um ponto isolado da narrativa, mas que o livro como um todo foi capaz de manter seu interesse e admiração de forma contínua, sem ressaltar momentos de maior destaque.

A atração por elementos mitológicos também ficou evidente quando o/a aluno/a mencionou *a criação do tamanduá e da onça por um deus*, em referência à literatura *Jóty, o tamanduá*, de Vângri Kaingáng (2010). Vejamos a resposta a seguir:

Figura 20 – A criação do tamanduá e da onça por um deus na literatura nativa



Fonte: A autora (2024)

Esse tipo de resposta aponta para o interesse por mitos e cosmologias dos povos originários que pode ser um caminho para ampliar a compreensão cultural dos/as leitores/as, apresentando-lhes visões de mundo menos exploradas no ambiente escolar, mas é preciso fazer isso de forma muito consciente e decolonial. “Os povos indígenas brasileiros desenvolveram uma concepção teórica sobre o sentido da vida. Essa cosmovisão está assentada sobre as narrativas míticas que são recontadas e rememoradas” (Munduruku, 2009, p. 48). Entretanto, “Ensinar-nos que os mitos representam um estágio anterior à ciência e que, quando a explicação científica surge, o mito desaparece. Isso não é verdade” (Almeida, 2010, p. 21). “Os chamados mitos gregos não eram mitos para os gregos. Somos nós que, olhando para trás, dizemos que são mitos. Aquelas narrativas excepcionais eram uma forma de compreensão do mundo” (*Ibid.*, p. 22).

Conforme argumenta Graúna (2013, p. 46), “Trabalhar o mito (realidade/história) pode não ser uma tarefa fácil”. No entanto, esse trabalho é essencial para que os/as estudantes possam entender e valorizar suas próprias histórias e culturas, contribuindo para um ambiente escolar que respeita e celebra a diversidade.

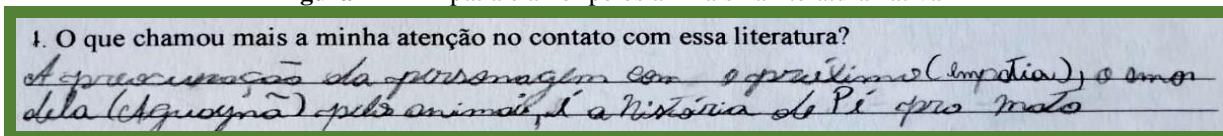
Esse cenário de desvalorização do conhecimento dos povos originários é confirmado por Munduruku (2020, p. 14), que observa:

A cabeça dos brasileiros é repleta de estereótipos e de equívocos. Não é culpa de ninguém em particular, mas é do sistema que a gente vive. Por quê? Porque somos educados de acordo com um modelo estabelecido pelo Estado. Ou seja, a gente aprende o que nos ensinam e o que nos ensinam segue a lógica que está em vigor.

Em outras palavras, o sistema educacional brasileiro perpetua uma lógica que exclui saberes dos povos originários e reforça estereótipos. Daí a necessidade de criar espaços nesses ambientes para que outras sensibilidades do mundo, até então marginalizadas, possam estar presentes e integrar as narrativas escolares. Nesse sentido, acredito que a sequência didática executada buscou exatamente esse espaço. Pensando nisso, sigo com as análises das respostas dos/as alunos/as.

No excerto a seguir, o/aluno/a mencionou que o que mais chamou sua atenção foi: “A preocupação da personagem com o próximo (empatia), o amor dela (Aguayná) pelos animais, é a história de Pé pro Mato”. Vejamos sua resposta:

Figura 21 – Empatia e amor pelos animais na literatura nativa



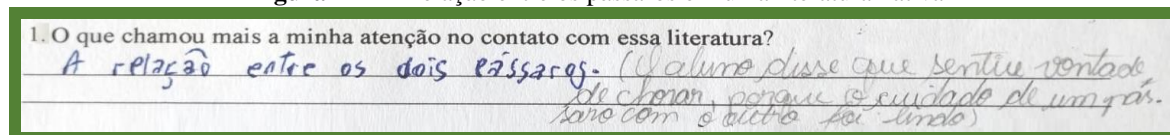
Fonte: A autora (2024)

Além de responder ao que foi perguntado, o/a aluno/a também mencionou que a história referida foi a de *Pé pro Mato*, a primeira das quatro que compõem o livro *Historinhas marupiaras*, de Elias Yaguakãg (2011). Essa apreciação pode ser interpretada como um indicativo de que as literaturas nativas contribuem para a (re)construção de uma imagem positiva dos povos originários, desafiando preconceitos e promovendo uma visão mais humanizada dessas populações. Avalio que ao trazer à tona valores como empatia e cuidado com os animais, essas narrativas ajudam a desconstruir preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade brasileira.

As literaturas nativas são capazes de estabelecer um diálogo intercultural, proporcionar aos não originários a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o Outro. Conforme afirma Munduruku (2016, p. 192) “Por intermédio delas pretendemos desconstruir a imagem negativa que fizeram de nós e mostrar que somos parte da aventura de ser brasileiros, ainda que tenhamos diferenças em nossa compreensão de humanidade”.

Na sequência, em conversa com um/a aluno/a após a leitura, constatei, mais uma vez, a capacidade das literaturas nativas de despertar emoção nos/as leitores/as. Para esse/a estudante, o que mais chamou sua atenção foi “A relação entre os dois pássaros” como podemos visualizar no excerto a seguir:

Figura 22 – A relação entre os pássaros em uma literatura nativa



Fonte: A autora (2024)

Apenas pela resposta escrita à caneta, pelo/a aluno/a, não é possível perceber toda a emoção envolvida na leitura de *Japĩ e Jakãmĩ: uma história de amizade*, de Yaguari Yamã (2014). No entanto, enquanto eu recolhia as respostas, o/a aluno/a me confidenciou que estava

com vontade de chorar, explicando: “porque o cuidado de um pássaro como o outro foi muito lindo”. Após um breve diálogo, no qual o/a estudante narrou o que leu e contou as suas emoções, eu percebi o poder e o impacto positivo da leitura. Mais tarde, distante dele/a, optei por anotar sua declaração oral para não me esquecer.

Nessa cena, observei que a reação emocional do/a estudante demonstrou como as relações entre os seres vivos retratadas nessas narrativas conseguem gerar identificação e sensibilização nos/as leitores/as. Isso é importante para uma leitura mais reflexiva. O envolvimento emocional sugere que essas histórias conseguem romper barreiras e aproximar o/a leitor/a da realidade dos personagens, promovendo um entendimento mais profundo das vivências e culturas dos povos originários.

Além do envolvimento emocional gerado pelas literaturas nativas, alguns/as alunos/as destacaram o interesse pelos aspectos culturais e pela oportunidade de aprender mais sobre os povos originários como o que mais chamou a atenção durante o contato com essas literaturas, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Figura 23 – Aprender com os povos originários

1. O que chamou mais a minha atenção no contato com essa literatura?
A cultura Selba.

1. O que chamou mais a minha atenção no contato com essa literatura?
A cultura em si.

1. O que chamou mais a minha atenção no contato com essa literatura?
Por contar algo da cultura deles

1. O que chamou mais a minha atenção no contato com essa literatura?
aprender mais sobre os indígenas

Fonte: A autora (2024)

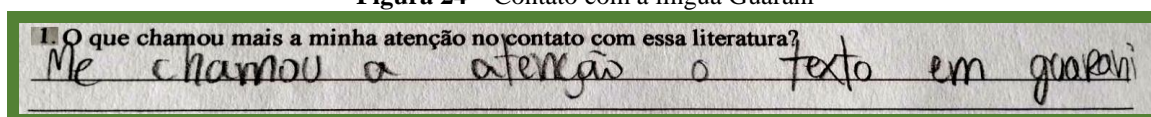
Essas menções às culturas dos povos originários são muito importantes, especialmente em um contexto em que as vozes nativas, geralmente, são silenciadas e as suas culturas são tratadas como inferiores. Para Gomes (2011, p. 68), a “visão que temos dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos indígenas apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à história do nosso país”.

Para desconstruir essa perspectiva limitada e excludente, é crucial que as vozes dos povos originários sejam ouvidas e valorizadas, permitindo que eles próprios contem suas histórias, tradições e perspectivas sobre suas culturas e identidades. Isso se torna possível por meio das literaturas nativas. Em consonância, Beverley acrescenta: “O interesse de partir das

vozes subalternas em seu processo de reconhecimento e sua ação transformadora: não é o de obter a ‘verdade’, seja lá o que for que pensemos ser isso, mas promover os interesses do grupo e das classes sociais que suas narrativas representam” (apud Rivas Flores *et al.*, 2022, p. 55).

Ainda em relação às respostas dadas à primeira pergunta, apresento a seguir mais uma resposta que analiso:

Figura 24 – Contato com a língua Guarani



Fonte: A autora (2024)

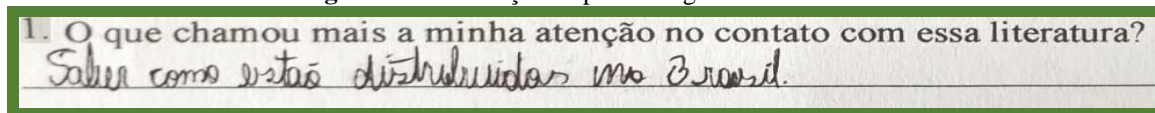
A observação do/a aluno/a que menciona “Me chamou a atenção o texto em Guarani”, a partir da leitura da obra *A mulher que virou Urutau*, de Jekupé e Kerexu (2011), nos permite refletir sobre a relevância da presença das línguas dos povos originários em materiais literários autênticos no ambiente escolar. A menção isolada, nessa pergunta, à língua Guarani – havia outros dois livros bilíngues no conjunto de obras lidas²⁹ –, levanta questões sobre a familiaridade dos/as estudantes com essas línguas. É muito provável que esse tenha sido o primeiro contato desse/a estudante com uma língua nativa brasileira escrita, o que pode ter influenciado na sua resposta.

É importante destacar que, embora o Guarani não seja falado exclusivamente por povos originários, essa língua mantém uma conexão profunda com as culturas originárias. Ao aparecer em textos literários bilíngues, como no caso relatado, ela reafirma a vitalidade das línguas nativas e desafia a visão eurocêntrica que historicamente marginaliza, apaga e desvaloriza essas línguas.

Além das línguas nativas, esses povos, de certo modo, também são marginalizados. Desde a época da invasão há uma prevalência nos discursos hegemônicos de que essas pessoas estão em apenas alguns espaços do Brasil, especialmente nas matas. Todavia, como já discutido anteriormente, os povos originários estão em todos os estados brasileiros. Essa é uma informação que chamou a atenção de um/a estudante enquanto lia *Coisas de índio* – versão infantil, de Daniel Munduruku (2019). A seguir, na figura 25 podemos visualizar sua resposta:

²⁹ As outras literaturas nativas bilíngues são: *Guayarê: o menino da aldeia*, de Yaguarê Yamã (2020) e *Ajuda do saci: kamba’i*, de Olívio Jekupé (2006).

Figura 25 – Presença dos povos originários no Brasil



Fonte: A autora (2024)

A resposta desse/a aluno/a, ao escrever o que chamou sua atenção – “saber como estão distribuídos no Brasil” –, revela, em alguma medida, uma consciência crítica sobre a invisibilização e a marginalização dos povos originários na sociedade contemporânea. Essa percepção é fundamental para dismantlar a ideia equivocada de que os nativos estão restritos a áreas remotas ou apenas em regiões de mata, contribuindo para uma visão mais abrangente e verdadeira sobre a presença da população originária em todos os estados brasileiros.

A partir dessa resposta, com acesso à literatura nativa em questão, observei uma ilustração que possivelmente tenha sido a que chamou a atenção do/a aluno/a. Vejamos na figura a seguir:

Figura 26 – Distribuição dos povos originários pelo Brasil



Fonte: Coisas de índio – versão infantil, de Daniel Munduruku (2019, p. 12)

Como podemos observar, de acordo com as informações do mapa, todos os estados brasileiros têm habitantes pertencentes aos povos nativos. Por região, temos: **Norte:** Amazonas tem 62 povos originários, seguido por Acre com 12, Rondônia com 28, Roraima com 9, Amapá com 5, Tocantins com 10 e Pará com 36 povos; **Nordeste:** A Bahia tem 13 povos, Pernambuco tem 12, Ceará 8, Alagoas 8, Paraíba 1, Rio Grande do Norte 2, Piauí 1, Maranhão 10, e Sergipe registra 1 povo originário; **Centro-Oeste:** Mato Grosso abriga 40 povos, Mato Grosso do Sul 9, e Goiás 4. O Distrito Federal não aparece no mapa; **Sudeste:**

Minas Gerais possui 8 povos, Espírito Santo 3, São Paulo 7 e Rio de Janeiro 2 povos; **Sul:** Paraná tem 5 povos, Santa Catarina 5, e Rio Grande do Sul 4 povos.

Dada a relevância dessas informações, em momento posterior, optei por discorrer sobre o assunto. Apresentei o referido mapa para toda a turma, falei a respeito da data em que ele foi publicado, mencionei os dados numéricos, em nível de Brasil, do último IBGE (2022) e apresentei outras duas imagens com informações que se relacionam.

Com o propósito de abordar, de modo mais direto, onde estão e quem são os povos originários brasileiros, a segunda imagem que levei para a sala de aula mostra o mapa do Brasil e algumas etnias originárias. Vejamos, a seguir:

Figura 27 – Algumas comunidades de povos originários do Brasil



Fonte: Disponível em: <https://abrir.link/meIsJ>. Acesso em: 10 out. 2023

Antes de discorrer sobre o momento de diálogo que tive com os/as estudantes, é importante mencionar que as comunidades étnicas destacadas no mapa são aquelas que, segundo a *Rede Cultura Viva-Cidadania e Diversidade*, tiveram representantes no evento *Brasil Indígena: História, Saberes e Ações* (2015)³⁰. Assim, ao apresentar a imagem, compartilhei essa informação com a turma e desenvolvi a aula planejada. Com a exposição do mapa acima, feita por meio de retroprojeter, a troca foi imediata. Os/as alunos/as se surpreenderam ao descobrir a diversidade de etnias no Brasil. Aproveitei a oportunidade para

³⁰ Informações obtidas na página do Facebook: Rede Cultura Viva-Cidadania e Diversidade. Disponível em: <https://abrir.link/meIsJ>. Acesso em: 23 out. 2024.

falar também sobre as línguas dos povos originários, embora o mapa não contemplasse essa informação. Minha fala foi sobre a diversidade, não uma definição exata entre etnias e línguas, já que isso demanda um conhecimento que eu não tenho e que, provavelmente, seria tedioso para os/as alunos/as ficarem ouvindo esses dados.

Nessa mesma ocasião, enfatizei que, ao falar de etnia, estamos nos referindo a identidades e pertencimento, a um grupo com particularidades culturais e linguísticas específicas. Mencionei que são mais de 300 etnias e que, dentro dessas comunidades, muitas línguas são faladas, sendo 274 reconhecidas (na data da aula). O diálogo também foi sobre a conexão que alguns povos originários, mas não todos, fazem entre suas etnias e seus sobrenomes, assim como a relação entre a denominação do grupo étnico e suas respectivas línguas. Insisti que, embora existam muitas etnias no Brasil que falam línguas com o mesmo nome do povo, essa não é uma regra universal.

Para ampliar esse (re)conhecimento sobre as etnias e fazer uma aproximação com a realidade dos/as alunos/as, apresentei uma terceira imagem relacionada às duas primeiras. Essa foi construída por mim, a partir de informações do *site* Povos Indígenas no Brasil (PIB)³¹.

Figura 28 – Povos originário no norte do Brasil



Fonte: Mapa disponível em: <https://s3.static.brasiiescola.uol.com.br/be/2020/05/mapa-da-regiao-norte.jpg>. Adaptado pela autora (2024)

³¹ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 23 out. 2024.

A imagem acima – que também foi projetada em sala de aula – retrata os povos originários localizados apenas na região Norte. Estando em Rondônia, os/as alunos/as direcionaram seu olhar imediatamente para essa localidade e, mais uma vez, ficaram surpresos ao observar a quantidade de etnias presentes no estado: 37 no total. Esse contato visual, somado às demais informações sobre as línguas, etnias e distribuição dos povos originários no Brasil, certamente despertou um novo olhar sobre a diversidade dos povos originários e, em alguma medida, contribuiu para a desconstrução de visões homogêneas sobre essa população.

Acredito que diálogos e explanações como essas ajudam a compreender que os povos originários não são apenas parte do passado, estão em toda a sociedade brasileira distribuídos em maior ou menor número em todo o território nacional, como afirma Daniel Munduruku (2020, p. 61):

[...] estamos presentes na história de hoje como antes nossos antepassados também estavam. Somos seus contemporâneos, partes importantes da história do Brasil. Estamos em cada estado da federação, em muitos municípios e localidades. Por conta das perseguições e guerras de extermínios estamos nos grandes centros urbanos e na zona rural. Estamos ali onde o verde é mais verde, onde as águas são mais claras, onde a riqueza é mineral, onde o ar é mais puro. Somos guardiões do patrimônio natural brasileiro para que todos – você e nós – possamos nos orgulhar de pertencer a esta terra chamada Brasil.

Seguindo com as análises das repostas dos/as alunos/as, cheguei aos questionamentos dois e três: 2) Quem é o/a autor/a do livro lido e qual é a etnia dele/a? e 3) Qual é a língua falada pela comunidade do/a autor/a do livro lido?. Esses questionamentos se mostraram fundamentais para estimular nos/as alunos/as a reflexão sobre as identidades e as línguas dos povos originários, evidenciando a pluralidade que é ocultada na denominação genérica *indígena*.

Primeiramente, optei por compilar os dados gerados a partir das respostas dos/as alunos/as. Com base nelas, elaborei a seguinte tabela que resume as informações obtidas por meio das respostas elaboradas por eles/elas:

Tabela 5 – Literaturas nativas lidas pelos/pelas alunos/alunas

P	Literaturas nativas	Autoria	Etnia	Língua da comunidade
1.	Ipaty: o curumim da selva (2010)	Elias Macuxi	Macuxi	Macuxi
2.	A origem do beija-flor (2011)	Yaguarê Yamã	Maraguá	Maraguá
3.	Ajuda do saci: kamba'i (2006) Bilíngue	Olívio Jekupé	Guarani	Guarani
4.	Tekoa: conhecendo uma aldeia (2011)	Olívio Jekupé	Guarani	Guarani
5.	A mulher que virou Urutau (2011) - Bilíngue	Olívio Jekupé Maria Kerexu	Guarani Guarani	Guarani Guarani
6.	Aventuras do menino Kawã (2010)	Elias Yaguakãg	Indígena	–
7.	Kunumi Guarani (2005)	Werá Jeguaka Mirim	Indígena	Guarani/Português

8.	Com a noite veio o sono (2011)	Lia Minápoty	Indígena	Português
9.	Jóty, o tamanduá (2010)	Vângri Kaingáng	Kaingáng	Kaingáng
10	O sonho de Borum (2021)	Edson Krenak	Krenak	Krenak
11	Wirapurus e Muirakitãs: histórias mágicas dos amuletos amazônicos (2010)	Yaguarê Yamã	Maraguá	Guarani
12	A árvore da vida (2014)	Roni Wasiry Guara	Maraguá	Maraguá
13	Mondagará: traição dos encantados (2011)	Roni Wasiry Guara	Maraguá	Maraguá
14	Guayarê: o menino da aldeia (2020) Bilíngue	Yaguarê Yamã	Maraguá	Maraguá
15	Japĩ e Jakãmĩ: uma história de amizade (2014)	Yaguarê Yamã	Maraguá	Maraguá
16	A palavra do grande chefe (2008)	Daniel Munduruku	Munduruku	Munduruku
17	As serpentes que roubaram a noite (2001)	Daniel Munduruku	Munduruku	Munduruku
18	Coisas de índio – versão infantil (2019)	Daniel Munduruku	Munduruku	Munduruku
19	Puratiğ: o remo sagrado (2001)	Daniel Munduruku	Munduruku	Munduruku
20	Sabedoria das águas (2004)	Daniel Munduruku	Munduruku	Munduruku
21	Catando piolhos e contando histórias (2008)	Daniel Munduruku Maté	Munduruku Munduruku	Munduruku
22	Wahtirã: a lagoa dos mortos (2016)	Jaime Diakara Daniel Munduruku	Munduruku	Munduruku Munduruku
23	A cidade das águas profundas (2013)	Marcelo Manhuraí Munduruku	Munduruku	Munduruku
24	Kabá Darebu (2008)	Daniel Munduruku	Munduruku	Uk'a
25	Guaynê, derrota a cobra grande (2022)	Tiago Hakiy	Sateré-Mawé	Sateré-Mawé
26	A boca da noite (2016)	Cristino Wapichana	Wapichana	Wapichana
27	Historinhas marupiaras (2011)	Elias Yaguakãg	Yaguakãg	Maraguá

Fonte: A autora (2024)

Conforme podemos visualizar acima, a tabela está organizada em cinco colunas. A primeira coluna, intitulada “P”, refere-se aos/às participantes, 27 no total; Na segunda coluna, “Literaturas nativas”, são apresentados os títulos das obras acompanhados dos anos de publicação. Esta coluna também destaca quando a obra é bilíngue, como em *Ajuda do saci: kambã'i* (2006), *A mulher que virou Urtutau* (2011) e *Guayarê: o menino da aldeia* (2020); A terceira coluna, “Autoria”, traz os nomes dos autores e das autoras responsáveis por cada obra literária, inclusive quando há mais de um autor; Na quarta coluna, “Etnia”, consta a etnia à qual os autores e as autoras das obras pertencem; Por fim, na quinta e última coluna intitulada de “Língua”, registrei a língua falada pela comunidade do autor ou da autora.

A partir desses dados, observei que, em relação à autoria, todas as mencionadas são correspondentes aos livros lidos. No entanto, ao examinar a coluna de etnia, constatei que três participantes mencionaram “indígena” como resposta, o que é um equívoco, ou seja, não correspondia ao que eu havia solicitado. Esse tipo de resposta revelou a necessidade de maior detalhamento na identificação dos/as autores/as e suas respectivas origens culturais. Acredito que o uso do termo *indígena* – assim como “índio”, anteriormente utilizado em nossa história recente –, em alguma medida, homogeneiza as diversas identidades e culturas desses povos, ignora a pluralidade.

Ainda na coluna destinada à etnia outro equívoco surgiu na atribuição da etnia Munduruku à autora Maté, que, na verdade, não pertence aos povos originários, ela se identifica apenas como francesa. Esse erro possivelmente ocorreu por falta de atenção ou pela

ausência dessa informação no livro. Outra atribuição equivocada também foi encontrada em relação a Jaime Diakara que foi identificado como pertencente ao povo Munduruku. Jaime Diakara escreve em coautoria com Daniel Munduruku, mas ele pertence ao povo Desana, e não ao povo Munduruku. Esses lapsos indicam a importância de se fornecer informações mais precisas sobre as origens dos/as autores/as, tanto nos textos quanto nas atividades relacionadas a essas leituras.

Uma situação particular ocorreu com Elias Yaguakãg, da etnia Maraguá (vejamos na última linha da tabela). Quem lê a obra dele associa a palavra Yaguakãg à sua etnia. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de que muitos/as originários/as têm essa prática de utilizar, após o seu nome, o nome da própria etnia, seu direito étnico. Inclusive, enquanto respondiam ao questionário, os/as estudantes comentavam sobre esse assunto. Por outro lado, o mesmo equívoco não ocorreu em relação aos autores Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé, Roni Wasiry Guara e Tiago Hakiy, cujos sobrenomes não foram associados, pelos/as estudantes, às suas etnias. Assim, avalio que o desvio provavelmente tenha ocorrido devido à falta de atenção ou à ausência dessa informação na obra lida.

Aqui, cabe lembrar que sobrenome não é o mesmo que identidade. Em alguns casos há associação, no entanto, não é regra. Daí a necessidade de refletir sobre como as identidades originárias são percebidas e representadas, reforçando a necessidade de um olhar mais atento e cuidadoso ao lidar com a diversidade dos povos nativos.

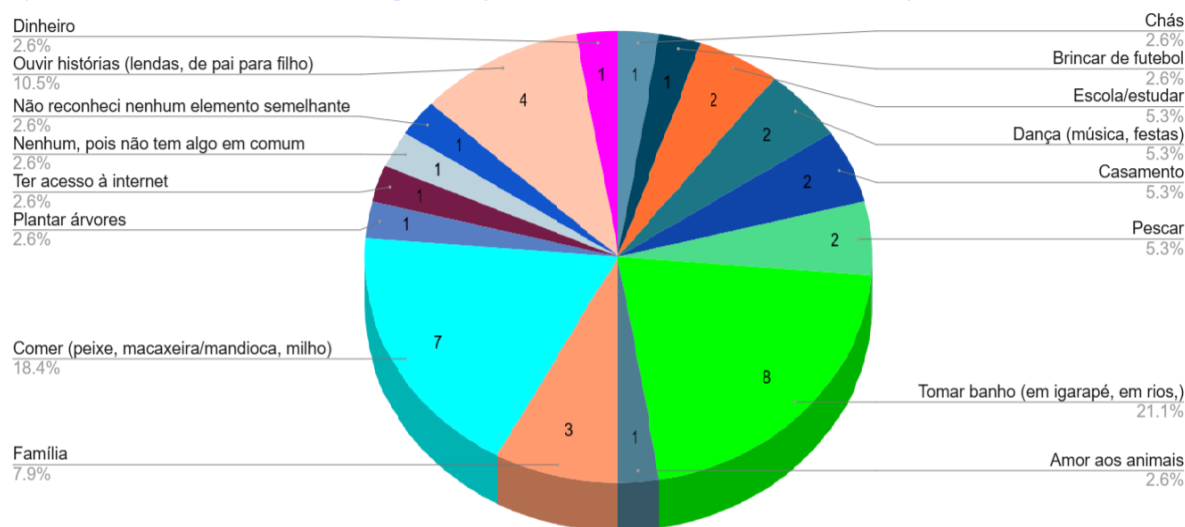
Em relação à última coluna, “Língua”, não houve identificação da língua da comunidade do escritor Elias Yaguakãg na sexta linha, apenas na última. Ao povo de Lia Minápoty houve apenas a menção do Português, o que não está totalmente errado, pois o português também é falado por esse povo, entretanto oculta uma língua materna nativa, aqui, no caso, o Maraguá. Essa mesma ausência não ocorreu com Werá Jeguaka Mirim, ao seu povo, Guaraní Mbya, foi mencionada tanto a língua Guaraní quanto a língua portuguesa. Sobre a comunidade de Yaguarê Yamã, a língua Guaraní foi mencionada, todavia seu povo é falante da língua Maraguá. Por fim, na última análise desta tabela, observei que *Uk'a*, na 24ª linha da tabela, é identificada equivocadamente como uma língua, quando na verdade é a editora do livro escrito por Daniel Munduruku.

À medida que sigo analisando as respostas dos/as alunos/as, para mim, fica cada vez mais evidente a necessidade de inserir as literaturas nativas na educação básica. Por meio dessas leituras, muitos diálogos podem ser feitos. Eu acredito que a desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios é uma das principais formas de promover um entendimento mais amplo sobre os povos originários. Além disso, a leitura de literaturas

nativas, a depender da forma como for conduzida a prática docente, propicia um espaço para que os/as alunos/as questionem as representações simplistas e frequentemente distorcidas que costumam encontrar nos materiais didáticos tradicionais.

Na sequência, passo a verificar as respostas à quarta e última pergunta – 4) Quais elementos culturais dos povos originários apresentados no livro também fazem parte da minha cultura? A seguir podemos visualizar um resumo das respostas obtidas:

Gráfico 6 – Quais elementos culturais dos povos originários apresentados no livro também fazem parte da minha cultura?



Fonte: A autora (2024)

Conforme exposto no gráfico acima, as respostas dos/as alunos/as indicam diferentes níveis de identificação com aspectos das culturas dos povos originários. A cultura mais reconhecida entre eles/as é “Tomar banho (em igarapé, em rios)”, com 8 respostas. Em seguida, 7 deles/as indicam “Comer (peixe, macaxeira/mandioca, milho)” como um ponto em comum. A família também se destaca como um elemento importante, sendo mencionada por 3 estudantes. Assim como “Ouvir histórias (lendas, de pai para filho)”, mencionado por 4 alunos/as. Práticas culturais como “Dança (música, festas)”, “Casamento”, “Pescar” e “Escola/estudar”, também são mencionadas, cada uma com 2 respostas. Além disso, mencionadas apenas 1 vez, estão as práticas culturais relacionadas à “Dinheiro”, “Ter acesso à internet”, “Plantar árvores”, “Amor aos animais”, “Brincar de futebol” e “Chás”.

Diante dessas respostas, é possível observar que os/as alunos/as reconhecem que algumas práticas culturais herdadas dos povos autóctones continuam a fazer parte de sua vivência cotidiana. Sob uma perspectiva decolonial, o exercício de identificar elementos comuns entre a cultura ancestral e as experiências dos/as alunos/as não originários ajuda a desconstruir estereótipos e a ressignificar o valor dos conhecimentos dos povos nativos.

Acredito que esse tipo de atividade com as literaturas nativas permite que os/as alunos/as percebam as conexões entre suas próprias práticas culturais e aquelas dos povos originários, revelando as suas influências na formação da cultura brasileira e questionando a narrativa única da identidade nacional.

Por outro lado, ainda existem as respostas que indicam a falta de identificação de elementos comuns, mencionadas por 2 pessoas – “Nenhum, pois não tem algo em comum” e “Não reconheci nenhum elemento semelhante”. Essas podem apontar para o desconhecimento ou distanciamento dos/as alunos/as em relação às tradições dos povos originários, ou até mesmo uma negação, ou seja, uma recusa de se parecer de alguma forma com o outro. Essa lacuna pode ser vista como um reflexo da invisibilização histórica das culturas originárias no currículo escolar e na sociedade em geral. Trabalhar com literaturas nativas, nesse sentido, representa um esforço decolonial para romper com a colonialidade do ser, oferecendo aos/às estudantes acesso a cosmovisões e valores que muitas vezes não são contemplados nas narrativas tradicionais.

Ao entrar em contato com histórias que refletem a diversidade e a riqueza das culturas dos povos nativos, os/as estudantes podem perceber que as culturas, sejam de originários ou não originários, não se definem pelo que se presume ou afirma sobre os indivíduos pertencentes a elas. Como enfatiza Laraia (2006, p. 45), “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam”. Ou seja, as culturas são influenciadas pelas tradições, pelos contatos, pelos conhecimentos e experiências transmitidas entre as gerações, e não estão limitadas a estereótipos ou generalizações.

Laraia (2006, p. 101) também ressalta que “cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos”. Essa compreensão da cultura como algo em constante evolução ressalta a importância de reconhecer as transformações que ocorrem ao longo do tempo nas sociedades e grupos culturais. Ao ter ciência dessa dinâmica, é possível promover uma convivência mais harmoniosa e menos violenta entre diferentes gerações e culturas.

Em suma, a diversidade cultural e a formação identitária dos povos originários, assim como de outros povos ou etnias, são resultantes de uma interação complexa entre suas origens ancestrais, modos de vida contemporâneos e os impactos do contato com outras culturas. Nessa lógica, é fundamental compreender que, apesar desses impactos interculturais, o acesso

à cultura dos não originários não anulou, tampouco anula, as identidades dos povos autóctones, assim como também não anulou a dos demais brasileiros, ao tomar para si distintos hábitos, costumes, pensamentos, formas de viver e ver o mundo. As culturas não são estanques, são dinâmicas e estão em constante transformação, adaptando-se ao tempo, ao contexto e às necessidades das comunidades. Isto é,

[...] **todas as culturas são essenciais e guardam importantes especificidades**, as quais, antes de serem entendidas como problemas de atraso ou outra causa, devem ser vistas como algo que qualifique nossos “semelhantes diferentes”, e não o contrário. Semelhantes porque partilhamos da mesma espécie, diferentes porque somos portadores de culturas particulares (Freitas, 2011, p. 31, grifo da autora)

Em outras palavras, cada cultura possui suas especificidades únicas e seus valores, que não devem ser interpretados como sinais de atraso ou inferioridade, mas sim como elementos intrínsecos daquele determinado grupo.

4.4 Literatura nativa: da leitura à escrita

Eu não falo só / Minha voz é composta pelas vozes / Das minhas ancestrais / Dos meus ancestrais / Que se encontram guardados no tempo / E em mim / Esse é o meu tempo / Ixé aiku iké / E todas e todos seguem comigo (Vieira, 2024, [s.p.]

A fala de Fernanda Vieira nos leva a refletir sobre a profundidade da ancestralidade e da coletividade presente nas vozes nativas. No contexto das práticas pedagógicas, essa conexão entre o passado e o presente, entre os saberes ancestrais e a experiência individual, representa um ponto importante para rever epistemicídios e para ser epistemologicamente desobediente. Com isso em mente, propus um trabalho que pretendia ir além da leitura de uma literatura nativa. Para isso, realizei, juntamente com os/as alunos/as, algumas atividades a partir da obra literária bilíngue “Parece que foi ontem”, escrita por Daniel Munduruku (2006). Nessas atividades, os/as estudantes foram desafiados/as a refletir sobre as mensagens transmitidas no texto e a explorar a linguagem de maneira criativa e profunda, relacionando-a com as temáticas da obra, para tornar-se escritor/a,

Para iniciar o **Momento 10: Leitura e reflexões a partir da obra “Parece que foi ontem”, de Daniel Munduruku (2006)**, apresentei o livro aos/às alunos/as, compartilhei informações sobre o autor e li o trecho da contracapa. Em seguida, realizei a leitura completa do livro para toda a turma. Na imagem a seguir podemos visualizar um registro fotográfico desse momento:

Figura 29 – Lendo a literatura nativa *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku



Fonte: A autora (2024)

Durante a leitura, dei pausas para apresentar as ilustrações do livro e a língua Munduruku. Após a leitura, dialoguei com os/as alunos/as sobre a narrativa lida. Resumidamente, eles/as comentaram que acharam bonita a história, gostaram das ilustrações e que se lembraram de seus avós, mas não deram mais detalhes. A seguir, apresento o texto em português, na íntegra:

Quadro 5 – Livro *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku

***Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku**

Parece que foi ontem. É que ficou guardado em minha memória como se fosse uma tatuagem. Tem até cheiro de saudade. Quase impossível não lembrar.

Vem como se fosse uma imagem: o céu cheio de estrelas. Grandes e pequenas, fortes e fracas. Algumas piscam lembrando o passado. Outras estão apenas lá como a nós lembrar no futuro.

No meio da roda o fogo, irmão de outras eras. Libera faíscas, irmãs das estrelas. Soprando suavemente, o vento, o irmão-memória, vem trazendo as histórias de outros lugares. Sob nossos pés está a mãe de todos nós, a terra, acolhedora. Sempre pronta, sempre mãe, sempre a nos lembrar que somos fios na teia.

De repente o falatório humano cessa. Um velho entra na roda. Tem passos lentos, suaves, de quem não deixa rastros. O fogo, o vento, a terra se animam. Nos calamos. O homem se senta num banquinho e olha ao redor. Vê olhinhos ansiosos que lhe fitam o rosto aguardando suas palavras. Ele se cala. Acende um cigarro feito de palha da árvore tauari. Faz gestos muito calculados como se quisesse hipnotizar a todos. Consegue.

Inicia um ritual secular para lembrar que temos raízes, temos passado, temos história. Canta suavemente, sem pressa, como um sussurro. Fala com os espíritos numa linguagem antiga.

Um homem chega para auxiliá-lo. Coloca-se atrás do velho, que ignora sua presença. Outro homem de meia-idade também se posta ali, seguido de uma mulher que cumprimenta a todos com um gesto de cabeça. Traz nas mãos uma bilha cheia de água, que joga em pequenas porções sobre o fogo. Ouve-se o fogo responder com estalidos quase musicais.

O sábio se ergue de seu banco e joga fumaça sobre as cabeças dos presentes. Um perfume se espalha pelo terreiro. Completa o círculo. O homem faz um gesto com as mãos, e todos nos levantamos e iniciamos uma batida rítmica com os pés, que se arrastam num bailado harmônico e preciso.

O tempo passa pequeno, sem pressa. Ninguém desiste. Nesse momento somos hummmmm.

O sábio vai para o centro da roda e conversa com o fogo, com o vento, com a terra, com a água, enquanto todos nos mantemos firmes em nosso cântico, única certeza que temos de manter o céu suspenso.

Voltamos a falar uns com os outros. O velho fala:

“Nosso canto e nossa dança são formas milenares de nos mantermos unidos e de mantermos a harmonia do Universo. Sem nosso canto seríamos inúteis. Sem nossa dança nada teríamos.”

O velho para por um momento. Pega o cigarro já apagado e o acende com um tição que buscou na fogueira. Estamos atentos.

“Precisamos da memória de nossos parentes-seres. Eles nos lembram que somos parte da teia. Nossos cantos nos lembram que é preciso celebrar. Nossa dança nos mostra que somos iguais. Velhos, homens e mulheres maduros, jovens e crianças, somos todos importantes como o são a Terra, a Água, o Vento e o Fogo, nossos irmãos primeiros”.

O velho sábio ajustou-se em seu banco e iniciou uma história dos tempos imemoriais. E nós, crianças ainda, fomos com ele, para outros tempos.

Parece que foi ontem, mas muitos anos já se passaram.

Fico pensando nestas e em outras muitas passagens quando me sinto só no mundo. Saudades de casa, dos avós.

Os velhos são sábios. Sábios não porque ensinam através das palavras, mas porque sabem silenciar e no silêncio mora a sabedoria.

Os velhos sempre nos trazem o novo que é sempre velho, antigo, pois está escrito na Natureza. É assim que aprendemos na aldeia. É assim que vivemos nossa tradição. É assim que desempenhamos nosso ser social: pelo respeito às tradições, pelo respeito ao saber do outro e pelo exercício do pertencimento a uma teia que nos une ao infinito.

Fonte: Extraído do livro *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku, editora Global, 2006.

Após essa primeira leitura e as conversas prévias, instiguei os/as aluno/as a fazer a leitura individual da obra, considerando algumas questões provocadoras. Para isso entreguei a eles/as uma cópia com a narrativa completa do livro, em Português, e, no verso dessa mesma folha, 10 perguntas (ver apêndice G). Para esta tese, optei por analisar apenas as respostas das duas primeiras perguntas: a) Como o povos originário é retratado na história? e b) Qual é o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento? Vejamos na tabela, a seguir, as primeiras respostas.

Tabela 6 – Como o povo originário é retratado na história?

<u>ASPECTO OBSERVADO</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>QUANT. DE RESPOSTAS</u>
<i>Sabedoria</i>	Como sábio(s) - Seres sábios	19
<i>Respeito aos mais velhos</i>	Como povo(s) respeitoso(s), principalmente com os mais velhos	11
<i>Espiritualidade</i>	Tem ligações espirituais - Forte crença no fogo, lua, estrelas etc.	9
<i>Cultura</i>	Povo de cultura que respeita e reproduz rituais	3
<i>Conceituais</i>	Conceituais - Um povo conceitual	8

Fonte: A autora (2024)

Conforme exposto na tabela, ao analisar as respostas dadas à primeira pergunta – **a) Como o povo originário é retratado na história?** – observei que a maioria dos/as alunos/as, 19 ao todo, relacionou o povo originário à sabedoria. Além disso, 11 estudantes enfatizaram o respeito pelos mais velhos. Nove respostas destacaram elementos espirituais, mencionando crenças ligadas ao fogo, à lua e às estrelas. Os aspectos culturais foram evidenciados por 3 alunos/as. Para esses/as os povos originários fazem parte de uma comunidade que valoriza e reproduz rituais.

Por último, um ponto que chamou a minha atenção nas respostas foi o uso do termo “Conceituais”. Essa característica foi atribuída por 8 estudantes: “Conceituais - Um povo conceitual”. Embora eu não tenha discutido com os/as alunos/as o significado exato dessa

definição para eles/as, acredito que ele tenha sido empregado na tentativa de capturar a profundidade e a complexidade do conhecimento dos povos originários. Parece ser uma escolha que valoriza a sabedoria nativa. Todavia não é possível afirmar isso com exatidão.

Ao associar o povo originário à “Sabedoria”, os/as alunos/as revelam uma percepção que vai além da representação simplista e, muitas vezes, preconceituosa presente em alguns discursos hegemônicos. Embora essa visão de sabedoria venha do texto e não de uma construção autônoma dos/as estudantes, ela pode ser um ponto inicial para a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os povos originários. A partir dessas percepções, os/as alunos/as podem reavaliar a imagem que tinham dos nativos e valorizar a sabedoria deles.

No entanto, é fundamental reconhecer que essa valorização da sabedoria ancestral também pode incorrer no risco de uma idealização que reduz a diversidade e complexidade desses saberes a uma visão estática ou romantizada. Essa “idealização”, se não for acompanhada por uma compreensão crítica, corre o risco de isolar esses conhecimentos de seu contexto vivo e dinâmico, no qual são continuamente recriados e adaptados pelos povos originários em resposta às realidades contemporâneas.

Como alerta Vieira (2024, [s.p.]),

A gente também não pode ter em mente que só os conhecimentos indígenas, ou só os conhecimentos de África ou só os conhecimentos das comunidades tradicionais, vão ser os conhecimentos que vão salvar o mundo. Isso faz parte dessa monocultura do pensar do ocidente que só existe uma forma de pensar corretamente. É a união dos nossos conhecimentos.

Esse chamado que a autora faz para a união dos conhecimentos ressalta a importância de um diálogo intercultural que respeita e integra as diversas formas de saber, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva para enfrentar os desafios contemporâneos.

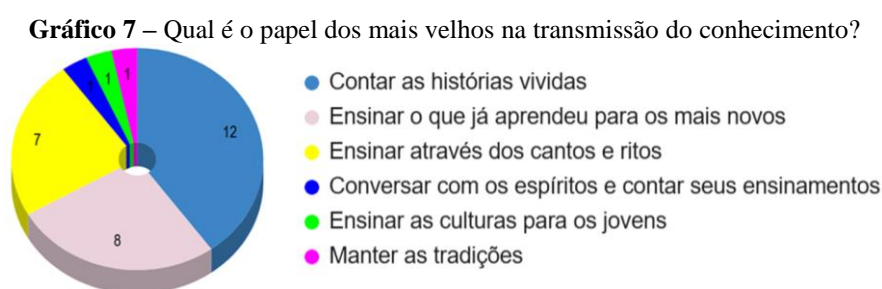
Além disso, o respeito pelos mais velhos, enfatizado por 11 alunos/as, alinhada com a representação encontrada no texto, no qual a experiência e a sabedoria dos mais velhos são reconhecidas e valorizadas, reflete uma visão de comunidade que muitas vezes contrasta com a cultura ocidental. Essa noção de respeito nas relações intergeracionais reconhece a importância da experiência e do conhecimento acumulado ao longo dos anos, sustenta a ideia de que a sabedoria é transmitida ao longo do tempo. Como aponta Souza (2010, p. 33), “o velho é o ser mais precioso que se tem na aldeia, e é através dele que as narrativas são lembradas e contadas [...], os velhos socializa[m] os saberes”.

Sobre essa noção de “respeito”, cabe ressaltar a menção de 9 estudantes a elementos espirituais, como a ligação com o fogo, a lua e as estrelas. Essa conexão com os elementos naturais, que raramente está presente em outras obras, proporciona uma visão mais profunda das culturas e tradições dos povos originários, e essa compreensão pode impactar a maneira como os/as alunos/as percebem a espiritualidade dos nativos. Além disso, a descrição desse povo como uma comunidade que valoriza e reproduz rituais, apresentada por 3 estudantes, reforça essa perspectiva.

Como podemos observar, o contato com a literatura nativa, em alguma medida, ampliou o repertório cultural dos/as estudantes convidando-os/as a refletir sobre a diversidade de experiências humanas e a importância do respeito às diferentes formas de saber.

Na sequência, aproveitei para apresentar as respostas dos/as alunos/as à segunda pergunta: **b) Qual é o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento?**

De modo agrupado, apresento, no gráfico a seguir, os dados obtidos:



Fonte: A autora (2024)

Conforme podemos visualizar no gráfico, para a maioria dos alunos/as (12) o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento é “Contar as histórias vividas”. Esse apontamento é muito importante, pois traduz uma prática cultural milenar. Entretanto, é preciso reconhecer que, pela perspectiva dos povos originários, o ato de contar histórias tem muitos significados, não se trata apenas de narrar uma situação. Segundo Peres (2019, p. 95), da etnia Ava Guarani, “Ao expor mitos e histórias narradas, buscamos mostrar como é profunda a sabedoria indígena que perpassa por séculos e permanece sendo contada [para] inspira[r] nossas vidas”. Esse processo de contação não se limita ao intelecto, envolve também uma conexão emocional e espiritual.

Para Munduruku (2009, p. 16), é “preciso escutá-las com o coração, há uma magia por trás das palavras; magia essa que só pode ser capturada por um ouvido interior que escapa à razão”. Ou seja, essas narrativas carregam o poder de conectar os ouvintes com a essência de sua cultura, transmitindo valores, ensinamentos e modos de ver o mundo que transcendem

o conhecimento puramente racional. Ao escutar com o “ouvido interior, com o coração”, os povos originários aprendem, sentem e vivenciam o saber ancestral.

Outros/as 8 alunos/as veem o papel dos mais velhos como “Ensinar o que já aprendeu para os mais novos”, o que sugere uma visão complementar a primeira. Por não delimitarem a transmissão do conhecimento “às histórias vividas”, esses/as estudantes parecem entender que o papel dos mais velhos envolve uma diversidade de ensinamentos, que inclui tantas experiências vividas quanto lições e saberes acumulados ao longo do tempo.

Outros/as 7 discentes afirmaram que o papel dos mais velhos é de “Ensinar através dos cantos e ritos”. Essa resposta destaca a importância dos elementos culturais e espirituais na transmissão do conhecimento, indicando que, para esses/as alunos/as – ou pelo menos em suas respostas –, cantos e ritos não são apenas manifestações artísticas, mas também formas de ensino e preservação das tradições.

Segundo Krenak (1989, p, 5),

Na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então, a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas. Quando ela cresce mais um pouquinho, quando já está aproximadamente com seis ou oito anos, aí então ela é separada para um processo de formação especial, orientado, em que os velhos, os guerreiros, vão iniciar essa criança na tradição. Então, acontecem as cerimônias que compõem essa formação e os vários ritos, que incluem gestos e manifestações externas. Por exemplo, você fura a orelha. Fura o lábio para colocar o botoque. Dependendo de qual povo a que você pertence, você ganha sua pintura corporal, seu paramento, que vai identificar sua faixa etária, seu clã e seu grupo de guerreiros.

Em outras palavras, o aprendizado ocorre em um ambiente imersivo, onde as crianças são expostas a elementos culturais desde cedo, permitindo que se conectem com a identidade de seu povo. Ao ensinar por meio de cantos e ritos, os mais velhos transmitem saberes e reforçam a continuidade das tradições, garantindo que as novas gerações herdem não apenas o conhecimento, mas também a essência cultural que permeia suas vidas.

Nesse contexto, para concluir as análises das respostas dos/as alunos/as, observei três respostas distintas, cada uma ofereceu uma nova perspectiva sobre o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento. Uma delas afirmou que o papel dos mais velhos é “conversar com os espíritos e contar seus ensinamentos”. Essa resposta sugere que o/a aluno/a compreende a espiritualidade como parte integrante do saber dos povos originários, na qual a conexão com os ancestrais e o mundo espiritual se torna uma ponte para o conhecimento e a sabedoria.

A penúltima resposta, por sua vez, afirmou que o papel dos mais velhos é “ensinar as culturas para os jovens”. Aqui, o enfoque foi mais amplo do que o que já foi discutido anteriormente, daí a minha opção por não agrupá-la com as demais.

Por fim, na última resposta, o/a aluno/a afirmou que o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento é “manter as tradições”. Esse entendimento sintetiza os aspectos mencionados anteriormente. Ao preservarem as tradições, os/as anciões/ãs incidem sobre as questões culturais, os cantos, os ritos e a contação de histórias, eles/as ensinam e orientam, colaboram para que as identidades originárias permaneçam vivas para as próximas gerações.

Conforme as respostas acima apresentadas, entendo que ao lerem a obra, os/as estudantes compreenderam o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento dentro das culturas dos povos originários. As respostas refletem uma conexão direta com os temas envolvidos nas literaturas nativas, nas quais as histórias geralmente são um convite à reflexão, à conexão com a ancestralidade e à valorização das culturas dos povos originários.

A partir dessa pequena experiência, posso afirmar com mais segurança que ao integrar as literaturas nativas ao contexto educacional brasileiro, emergem novas possibilidades de exploração cultural e pedagógica, outras discussões podem ser promovidas. Contudo, é fundamental estar atento/a à complexidade das temáticas, evitando pré-conceber conclusões definitivas. De acordo com Santos e Maia (2018, p. 56), as literaturas nativas “representam muitas vozes de etnias indígenas que veem na propagação de suas lendas e mitos a continuidade de uma cultura rica que deve ser incluída nas escolas para que se preencha a lacuna do seu desconhecimento”. Em outras palavras, elas são fontes importantes para compartilhar e promover as histórias e tradições dos povos originários, sempre no plural. Assim, os contextos de aprendizagem podem – e devem – fazer esse uso, em uma abordagem decolonial que acolha e valorize as múltiplas identidades e saberes.

Como destaca Dorrico (2018), nas literaturas nativas, “os escritores e escritoras empenham-se em esclarecer que a cultura indígena é formada por diferentes grupos que possuem tradições e práticas diversas entre si. Reiteram que não são um monólito homogêneo e fenotípico que justifica o rótulo de *índios* do Brasil” (p. 230, grifo da autora). Em outras palavras, essas literaturas rejeitam os estereótipos que buscam impor uma identidade única que apaga a diversidade étnica.

Por meio das literaturas, os próprios nativos, pessoas que foram marginalizadas e “silenciadas”, expressam a diversidade e as particularidades de suas culturas e identidades, o que “coopera para o conhecimento de diferentes lugares de fala cuja expressão se anuncia a partir da própria alteridade” (Dorrico, 2018, p. 230). Assim, um trabalho pedagógico com

essas literaturas, numa perspectiva decolonial, configura-se como uma forma de resistência contra a visão eurocêntrica e um ato de desobediência epistêmica, que pode auxiliar no processo de desconstrução das narrativas únicas, possibilitando discussões sobre estereótipos, preconceitos, epistemicídios e, enfim, os equívocos da colonização.

Pensando nisso, na atividade seguinte da sequência didática, para ampliar as reflexões e aprofundar o diálogo a partir da literatura nativa lida, *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku, recorri ao texto “Equívocos nossos de cada dia”, também de Munduruku (2020). Vejamos o texto:

Quadro 6 – Equívocos nossos de cada dia, de Daniel Munduruku (2020)

Equívocos nossos de cada dia

Um dos equívocos mais comuns quando o tema é povos indígenas, é considerar toda a diversidade cultural que ainda hoje existe como sinônimo de semelhança. Não é difícil encontrar alguém que ao se deparar com um descendente dos primeiros povos, o identifique como índio. Para o que foi aprendido nos bancos escolares isso parece certo, pois lá nos foi dito que ao chegar ao Brasil Pedro Álvares Cabral pensou ter chegado às Índias, no oriente. Na cabeça de quem escreveu a história deste primeiro contato pareceu que seria muito conveniente chamar aqueles nativos – significado da palavra indígena – pela alcunha índios. Assim passou para a posteridade.

Teria sido assim realmente? Cabral chegou a uma pacata aldeia de pessoas simples que entenderam ser ele e seus navegadores gente superior? Eram aquelas gentes todas iguais? Entendiam-se mutuamente? Eram todos amigos e conviviam harmonicamente?

As respostas não podem ser simplificadas. Para cada uma das perguntas outras tantas surgirão em seu encalço. A história que nos foi contada traz o ponto de vista do narrador. Hoje em dia não podemos ficar apenas com pseudoexplicações apresentada por um único narrador.

O que sabemos é que as esquadras que Cabral comandava saíram com a intenção clara de encontrar um caminho alternativo para as Índias, que àquela altura era comandada pelos turcos. O que está sendo revelado, no entanto, é que ele havia recebido ordens expressa de vir bisbilhotar a região que Colombo havia encontrado alguns anos antes e de onde corriam vozes da existência de muito, mas muito ouro. [...] Só que aqui não tinha ouro, tinha apenas o pau-brasil, cujo roubo foi devidamente providenciado através de trapaça sobre os “negros da terra”. Levaram muita madeira para tingir tecidos; papagaios para colorir e falar; alguns nativos para serem expostos ao público; apropriação indevida de conhecimentos ancestrais.

A colonização chegou por lá e o que era para ser um convívio pacífico virou guerra, destruição, perseguição, escravidão, maus-tratos e catequese. Consequentemente também veio a resistência e a descoberta de que aqui havia uma diversidade de povos e línguas; guerras internas entre diferentes povos; alianças entre grupos para combater os invasores que estavam se mostrando perversos, pois sequestravam mulheres e crianças sem dó ou piedade. Do mesmo jeito a repressão do estado português retrucou gerando leis e regimentos para disciplinar a população da *terra brasilis* que agora pertencia à coroa portuguesa. Nisso, a alcunha “índio” foi sendo generalizada no uso cotidiano como uma forma de identificar os primeiros habitantes. Não era, naturalmente, palavra para exaltar virtudes, mas para lembrar o que consideravam deficiência porque cercada de adjetivos que diminuam o caráter das pessoas contra quem era usada. Assim, índio virou sinônimo de preguiçoso, mau-caráter, selvagem, sujo, malandro, cruel, atrasado, ignorante, etc. E servia para todos igualmente desde que fizesse parte de algum povo da terra.

A história contada pelos vencedores quase nunca menciona a manipulação que foi engendrada contra os povos indígenas. Não conta que usaram as diferenças culturais para destruir a alma desses povos; não conta a estratégia utilizada para silenciar grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas; nada diz sobre alimentos contaminados ou rios envenenados. Nos raros livros em que isso aparece, conta-se como superioridade, como esperteza.

De qualquer modo a palavra chegou até o século XXI. [...] Ela continua sendo um equívoco que precisa ser extirpado da mentalidade nacional. Este não é o único equívoco que trazemos em nossa cabeça, mas certamente é o mais nocivo porque alimenta todos os outros. Ao conseguir se livrar deste modo genérico de referir-se aos povos indígenas, a sociedade brasileira irá dar um passo enorme na sua capacidade de conviver com a diferença. Sei que tem gente que acha que a palavra “índio” é, na verdade, inocente e que acha até bonito referir-se assim a um indígena, pois valoriza a cultura. Digo a essa gente que a experimente na pele antes de confiar-lhe áurea de inocência. Experimente o desprezo que ela carrega para poder sentir a necessidade do que estou propondo nestas reflexões. Podem ter certeza: ser “índio” custa muito caro para quem traz em si a marca de uma ancestralidade.

No fundo trata-se exatamente disso: compreender a diversidade que está escondida numa única palavra que alimenta o imaginário do brasileiro. Compreender a riqueza de centenas de culturas que ajudam o Brasil ser mais

forte, mais rico, mais próspero. Compreender e aceitar que é preciso dar voz e vez às gentes que já estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil. Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade, precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de sua gene Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros.

Fonte: Extraído do livro *Crônicas indígenas para ler e refletir na escola*, de Daniel Munduruku (2020, p. 78-82)

O texto escrito por Munduruku recupera alguns dos erros históricos que consolidam visões estereotipadas e reducionistas sobre os povos originários brasileiros. O escritor, além de reforçar que os povos originários não são “tribos”, fala do peso de ser chamado de “índio” no Brasil e também clama para que a sociedade abandone esses termos, reconhecendo cada etnia por sua identidade única e, com isso, aprenda a respeitar e valorizar as vozes, cores e saberes que formam o país.

Assim, após a leitura do texto, por ter observado em algumas respostas dos/das alunos/as a presença da palavra “tribo”, promovi algumas discussões sobre esse assunto. Expliquei que, ao longo da história, esse termo tem sido usado para homogeneizar essas populações, desconsiderando sua autonomia, independência, diversidade cultural, sistemas políticos e formas próprias de organização. Em seguida, reforcei que o termo “tribo” foi amplamente utilizado durante o período colonial para fortalecer uma ideia de inferioridade e dependência, eliminando a complexidade das estruturas sociais e políticas dos povos originários. Depois, frisei que esses povos sempre existiram como nações independentes, com territórios, línguas e governanças próprias, muito antes da formação do Brasil. Daí a motivação para não se referir a essas populações com essa nomenclatura

Por fim, ressaltei que o termo reforça um olhar preconceituoso e ultrapassado, que dificulta o reconhecimento dos povos originários como sujeitos autônomos e plenos de direitos no presente. Com isso, incentivei-os/as a especificar, sempre que possível, o nome das etnias ao falar de um povo originário, como, por exemplo, Tupari, Kassupá, Uru-Eu-Wau-Wau, Nambikwara, entre outros. Dessa forma, estão valorizando suas histórias, suas ancestralidades e reafirmando a importância de sua independência e contribuição para a diversidade cultural do Brasil.

Após essa conversa inicial, propus que refletíssemos sobre formas de contribuir para que os povos originários não sofram tantos preconceitos e tantas violências.

Dentre as ideias que os/as alunos/as compartilharam, posteriormente entregues escritas, constatei que elas revelavam tanto a sensibilidade quanto a vontade de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Um exemplo disso foi quando um/a aluno/a mencionou que era preciso “Criar uma lei para prender quem fizesse

‘indiofobia’”. Essa menção exemplifica o desejo por medidas concretas que protejam os direitos dos povos originários. Esse tipo de proposta, embora simples em sua formulação, aponta para a necessidade de uma mudança estrutural nas políticas públicas e no sistema de justiça, garantindo que a violência e o preconceito sejam enfrentados com seriedade e com punição.

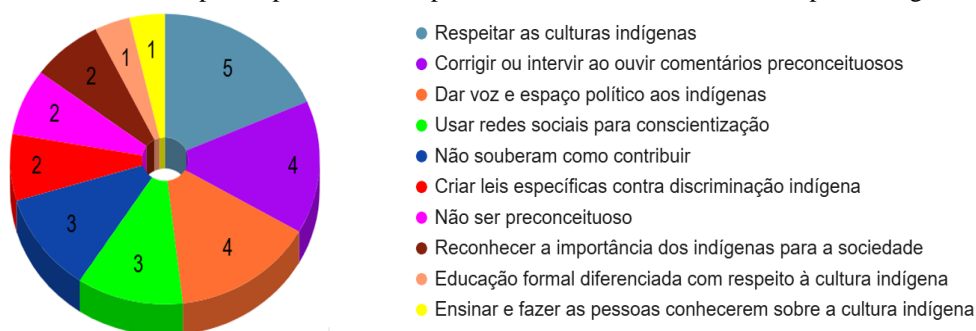
Além da proposta dessa lei, outro/a aluno/a levantou uma reflexão sobre a forma como a representação dos povos originários na mídia e na sociedade, em geral, reforça estereótipos e limita a compreensão de sua atualidade. Para ele/a:

O preconceito que eles sofrem é devido aos elementos das culturas deles estarem sempre presentes, seja em filmes, reuniões, ou seja, essa é a forma que o mundo os vê. Dado este fato, a falta de interação com esses povos, não nos deixa perceber sua atualidade (não que eu diga que eles não podem usar pinturas ou cocar, minha opinião é que não vemos eles com frequência, por exemplo, em um filme com uma BMW). (Participante X, 2023, fala espontânea em sala de aula)

Essa observação revela uma das formas pelas quais o preconceito é alimentado: pela ausência de representações que mostrem os povos originários em sua pluralidade e atualidade. Para o/a aluno/a, expor suas realidades contemporâneas ajudaria a desconstruir a visão homogênea e ultrapassada que sustenta estereótipos e exclusões, promovendo uma compreensão mais inclusiva e realista de suas identidades.

Na conversa, outras sugestões são expostas. Dada a quantidade expressiva de opiniões, optei por organizar as demais em um gráfico, resumindo os principais pontos. Dessa forma, obtive os seguintes dados:

Gráfico 8 – Propostas para combater preconceitos e violências contra os povos originários



Fonte: A autora (2024)

Como podemos observar no gráfico acima, a maior parte dos/as alunos/as, cinco ao todo, destacou a importância de respeitar as culturas dos povos originários como uma forma de combate ao preconceito e à violência. Isso indica uma compreensão de que valorizar e reconhecer a diversidade cultural desses povos é fundamental para romper com estereótipos.

Na perspectiva de quatro estudantes, é necessário corrigir ou intervir ao ouvir comentários preconceituosos, uma atitude que destaca a importância de não se omitir diante de situações de preconceito, de não ser conivente, mesmo no dia a dia. Outras quatro respostas demonstraram uma preocupação com a representatividade e o protagonismo dos povos originários em espaços de decisão e visibilidade, mencionaram a necessidade de ampliar o espaço de voz e político dessa população. O uso de redes sociais para conscientização também foi citado por três alunos/as, o que deixou subentendido que eles/as acreditam na influência positiva das mídias digitais. Por outro lado, outros/as três afirmaram que não sabem como contribuir.

Outras ações apontadas incluíram criar leis específicas contra discriminação aos povos originários, não ser preconceituoso e reconhecer a importância dessas populações para a sociedade, com duas respostas cada. Por fim, um/a aluno/a destacou a necessidade de se promover uma educação formal com respeito à cultura originária e um/a último/a lembrou que é preciso “ensinar e fazer as pessoas conhecerem sobre a cultura indígena”.

Essas duas últimas respostas, de modo particular, dialogam diretamente com o que eu já havia discutido anteriormente: falta cumprimento da Lei 11.645/08 na Educação Básica. É provável que os/as alunos/as desconheçam a existência dessa legislação, o que evidencia uma fragilidade no processo educacional que deveria garantir o estudo das culturas e histórias dos povos originários de forma transversal e contínua. Durante a aplicação da sequência didática, optei por não abordar diretamente essa normativa. Meu objetivo era observar como, após 16 anos de vigência da lei, sua efetivação — ou a ausência dela — se refletia nas percepções e ações dos/as estudantes.

Apesar desses desafios, é possível perceber que, nos últimos anos, algumas iniciativas foram tomadas para que o ensino da história e das culturas dos povos originários fizesse parte da educação básica brasileira não originária. De acordo com o estado da arte realizado (ver capítulo 3), vimos que algumas escolas incluíram em suas leituras obrigatórias literaturas nativas, abordaram temas relacionados às memórias, narrativas e saberes dos povos originários, promoveram reflexões sobre estereótipos, preconceitos e epistemicídios, entre outras ações.

Tais iniciativas são muito importantes, pois respondem à ausência e/ou distorção dos conteúdos relacionados aos povos originários nos currículos escolares, um problema que persiste há séculos, mas que pode ser mudado. De acordo com Munduruku (2020, p. 75) “Ainda dá tempo de mudar. Oferecer textos críticos que nos permitam pensar outras narrativas, é um começo para alimentarmos respeito uns para com os outros”. Todavia, como

alerta Alves (2021, p. 23), “é preciso estar atenta aos modos de ver o outro, de colocar o outro na percepção dos acontecimentos, respeitando-o em suas diferenças e subjetividades”.

Nessa perspectiva, uma maneira, ao meu ver, alinhada com os princípios da justiça epistêmica de estabelecer essas conversas, ao ter ciência sobre as inúmeras tentativas de silenciamento as quais esses povos resistiram, é por meio das vozes dos próprios nativos: “criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). [...] não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade” (Spivak, 2010, p. 16-17). Os subalternos só não podem falar caso não possam ser ouvidos. Não há diálogo sem escuta. Ao ter ouvintes, ninguém precisa falar por eles. O que falta, muitas vezes, é a criação de situações, em ambientes com ampla repercussão, para a manifestação das suas vozes, especialmente quando são mencionados. Isso deve ser feito, no mínimo, na mesma proporção que as demais falas sobre eles.

Não tenho dúvida de que a escola poderá, e muito, enriquecer o olhar dos alunos acerca dessas culturas, através da discussão de seu modo de vida e de suas atitudes diferenciadas, embora com bases muitas vezes comuns, percebendo o quanto foi e continua sendo redutor considerar os indígenas como um povo único e sem marcas étnicas e, conseqüentemente, culturais, linguísticas e éticas (Cagneti; Pauli, 2015, p. 28).

Nesse entendimento, acredito que, ao trazer para o ambiente escolar a diversidade dos modos de vida, valores e perspectivas dos diferentes povos originários, é possível desconstruir a visão equivocada de que todos compartilham uma identidade única e homogênea. Conforme destaca Chimamanda Adichie (2019, p. 32), “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

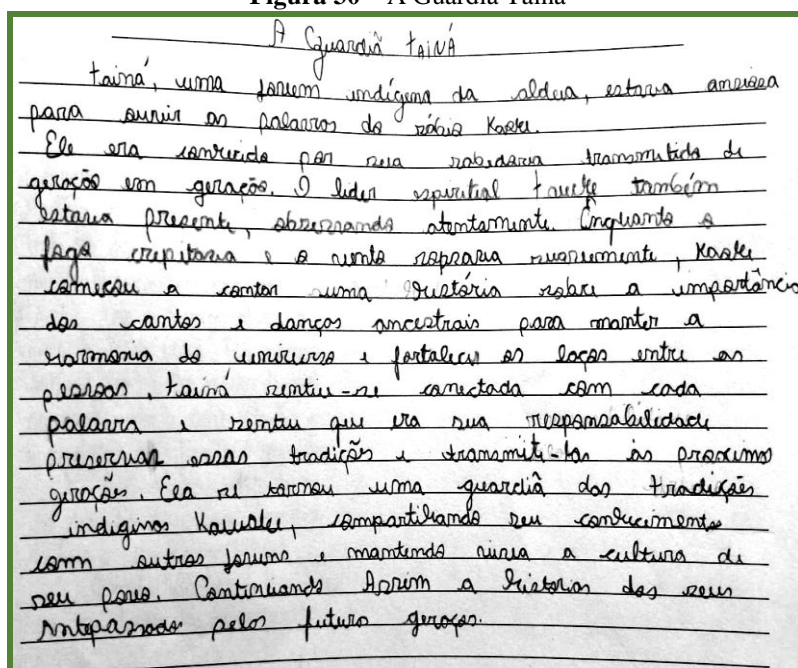
As opiniões dos/as alunos/as referentes à problematização de como podemos contribuir para que os povos originários não sofram tantos preconceitos e tantas violências mostram como as literaturas nativas provocam uma reflexão significativa nos/as alunos/as, despertando neles/as tanto a consciência sobre a luta desses povos contra o preconceito quanto o desejo de apoiar essa causa. Em alguma medida, o trabalho pedagógico desenvolvido até aqui parece ter desafiado estereótipos e preconceitos, revelando aos/às estudantes a diversidade das culturas e o protagonismo dos povos originários. Com isso em mente, sigo com a apresentação e análise dos dados gerados na SD, agora, especificamente sobre o **Momento 11: Nasce um(a) escritor(a)**.

Nesse, iniciei com as explicações sobre as etapas que seguiríamos. Mencionei como se daria o processo de escrita, as revisões e a organização dos textos em um *e-book*, que seria posteriormente publicado em um *site*. Enfatizei que eles/as teriam liberdade criativa para explorar diferentes gêneros textuais e utilizar sua imaginação, sem restrições, para expressar suas reflexões. Destaquei também a importância de suas vozes alcançarem um público além da sala de aula e expliquei que, por ser parte de uma pesquisa aprovada pelo comitê de ética, o uso de pseudônimos seria necessário para garantir o anonimato. Em seguida, orientei os/as alunos/as a, individualmente, escreverem suas próprias narrativas inspiradas na obra “Parece que foi ontem”, de Daniel Munduruku, incentivando-os/as a refletirem sobre os temas e mensagens da literatura lida. Após essas conversas, o processo de escrita começou.

Entre o início das atividades, as revisões e a organização dos textos em um *e-book*, foram necessárias pelo menos quatro horas de execução. Devido à proximidade da última semana do ano letivo, os/as alunos/as me pediram permissão para entregar as revisões digitadas, ao que prontamente autorizei. Essa alternativa facilitaria o meu trabalho, uma vez que os textos já chegariam digitados e, segundo eles/as, já ficaria tudo correto, pois o uso da internet facilitaria a identificação de desvios ortográficos e/ou de concordância etc. Isso foi muito importante, pois a minha intenção era preservar a escrita do/a aluno/a e interferir o mínimo possível.

Após receber as revisões dos textos via *WhatsApp* e compará-las ao material original, confirmei que esse procedimento não alterou o conteúdo das produções. Os/as alunos/as limitaram-se a realizar apenas as correções que julgaram necessárias. As narrativas resultantes foram bastante interessantes e apresentaram uma diversidade de perspectivas. A seguir, apresento três delas, preservando o anonimato de cada estudante por meio dos pseudônimos escolhidos por eles/as.

Figura 30 – A Guardiã Tainá



A Guardiã Tainá

Tainá, uma jovem indígena da aldeia, estava ansiosa para ouvir as histórias do sábio Kaohi.

Ele era conhecido por sua sabedoria transmitida de geração em geração. O líder espiritual Tauche também estava presente, observando atentamente. Quando a foga crepitava e o vento soprava suavemente, Kaohi começou a contar uma história sobre a importância dos cantos e danças ancestrais para manter a harmonia do universo e fortalecer os laços entre as pessoas. Tainá sentiu-se conectada com cada palavra e sentiu que era sua responsabilidade preservar essas tradições e transmiti-las às próximas gerações. Ela se tornou uma guardiã das tradições indígenas Kawalei, compartilhando seu conhecimento com outras jovens e mantendo viva a cultura de seu povo. Continuando a ouvir a história das seus antepassados pelos futuros filhos.

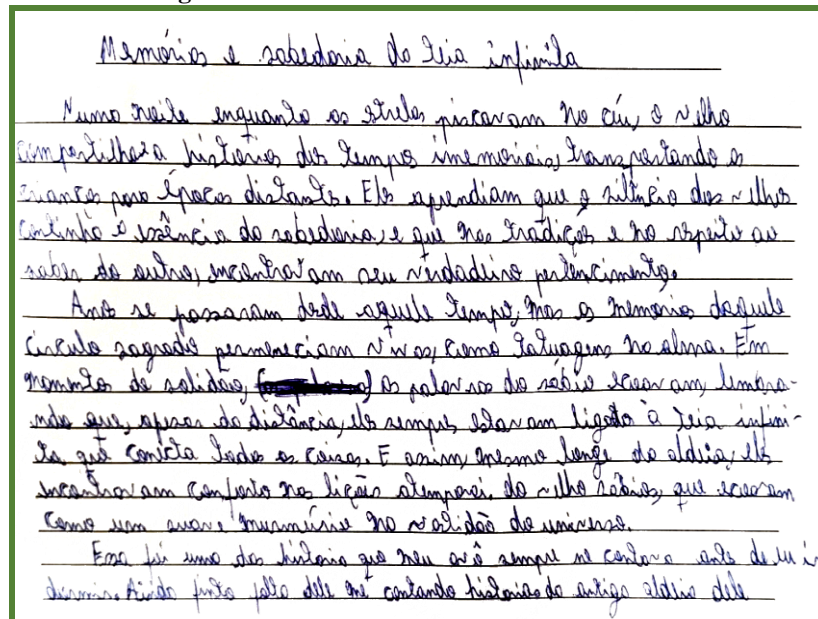
Fonte: Produção de texto de Aiyana (2023)

A produção intitulada *A Guardiã Tainá*, criada por um/a estudante com o pseudônimo de Aiyana, narra a trajetória de uma jovem da aldeia Kawalei que, ao ouvir as histórias do sábio Kaohi e do líder espiritual Tauche, sente-se inspirada a preservar as tradições de seu povo. Por meio da história de Tainá, que escolhe manter as tradições ao se sentir conectada à cultura ancestral, a/o aluno/a traz para sua escrita uma perspectiva que valoriza as identidades dos povos originários. Desse modo, ele/a demonstra que o contato com as literaturas nativas, aliado às aulas conduzidas em uma perspectiva decolonial e voltadas a superar a “lógica” hegemônica – tanto em conceitos quanto em práticas pedagógicas – por meio da desobediência epistêmica, possibilitou o desenvolvimento de visões mais críticas e humanizadas em relação aos povos originários.

O texto em si reflete essa prática de desobediência epistêmica, desafiando a visão dominante e colonizadora, ao apresentar os povos originários com dignidade e respeito, como agentes de sua própria história. Isso também é reflexo de uma educação problematizadora. Segundo Freire (2005, p. 94), “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos”. Ela é uma soma, não um ato de transferência de conhecimentos, é um processo de construção coletiva e crítica, “de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (*Ibid.*, p. 97).

Na sequência, podemos observar outras percepções trazidas pelos/as alunos/as em seus textos.

Figura 31 – Memórias e sabedoria da teia infinita



Memórias e sabedoria da Teia Infinita

Nuno meile enquanto os stulos piscavam no céu o velho compartilhava histórias dos tempos imemoriais, transcendendo os limites por épocas distantes. Ele aprendiam que o silêncio dos velhos contém o valor da sabedoria e que nas tradições e no respeito ao saber do outro, encontramos seu verdadeiro patrimônio.

Amo se passaram desde aquele tempo, mas as memórias daquele círculo sagrado permanecem vivas, como tatuagens na alma. Em memórias de solidão, ~~foram~~ as palavras do saber ecoam um lembrete que, apesar da distância, do tempo, estão sempre ligadas à Teia Infinita que conecta todas as coisas. E assim mesmo longe de aldeias, elas encontram conforto nos lugares abrigados do velho sábio, que ecoam como um suave murmúrio no resplendor de um céu.

Essa foi uma das histórias que meu avô sempre me contava, esta de um velho sábio, ainda hoje pelo dele me contando histórias do antigo aldeão dele.

Fonte: Produção de texto de Kamba'i Kayará (2023)

No texto acima, em *Memórias e sabedoria da teia infinita*, o/a narrador/a rememora as histórias contadas por seu avô, o velho sábio da aldeia, que, sob o céu estrelado, compartilhava as lições ancestrais dos “tempos imemoriais”. Através da figura desse avô, o/a escritor/a explorou temas como o pertencimento, o valor do silêncio dos anciãos e o respeito às tradições. Além disso, ele/a mencionou que essas histórias são como “tatuagens na alma”, marcam profundamente os/as jovens, acompanhando-os/as ao longo da vida e servindo de consolo e conexão com a “teia infinita” que une todas as coisas, mesmo à distância da aldeia.

Essa narrativa, construída de forma simples, traz uma sensibilidade muito grande sobre as temáticas abordadas. Um modo de abordagem que talvez não teria sido despertado sem o contato com as literaturas nativas e as reflexões realizadas em sala de aula. Isso me faz acreditar que as literaturas nativas possibilitam um novo olhar sobre as identidades desses povos.

Tais resultados me levam a defender que as escolas, enquanto espaços oficiais e propícios para a construção de conhecimentos e para a formação de cidadãos críticos, devem conduzir o processo de ensino de forma que os/as alunos/as percebam as ideologias hegemônicas presentes em todos os tipos de discursos. Entretanto, para que isso aconteça, os professores precisam ser esses cidadãos críticos para então se tornarem mediadores na construção de novos conhecimentos e na ação de *aprender a desaprender*.

Em relação aos povos originários e a outros marginalizados, é indispensável promover debates e reflexões, problematizar os argumentos que, de alguma forma,

contribuem/contribuíram para fundamentar e perpetuar os estereótipos, os preconceitos relacionados a esses povos. Isso, com certeza, é uma tarefa difícil e desafiadora, mas necessária. Podemos visualizar no próximo texto um indício de que essa tarefa está sendo realizada de maneira eficaz.

Figura 32 – Histórias do amanhã

Histórias do amanhã
Kaianan Waiãpi, filha do Thomilly e Kerumim, morada na aldeia Kafumu, criada e educada como uma indígena desde que nasceu... Citi os dias de hoje. Guarda bem cedo, treina o seu corpo, toma café da manhã, estuda, ajuda a todos na aldeia, vai para a cidade e faz o que bem entende. Curo olhos de outras pessoas, e muito estranho e irrompem um indígena Itagan pelas cidades, usando roupas e fazendo coisa de "gente branca", e isso faz Kaianan rir, muito. É claro que, ela não gosta nem um pouco dos olhares e comentários que recebe, mas ela não deixa isso a afetar, pois ela sabe o lugar dela, onde ela quiser. Nem sempre ela recebe comentários maldosos, muito pelo contrário, ela recebe muitos elogios e perguntas, de pessoas curiosas, sobre o povo e a cultura dela! Geralmente, quando isso acontece, ela se sente numa nuvem e ali começa o momento mágico... A história da história. Ela conta histórias antigas, recentes, histórias repassadas histórias de seus antepassados e principalmente, histórias sobre ela mesma! É nesse momento que ela sente orgulho de si mesma, orgulho de seu povo, ela se sente incrivelmente feliz ao compartilhar um pouco de seu dia a dia e a cultura de seu povo, mesmo que seja apenas através de histórias. Kaianan tem a sonho de ser médica e ela rotunda muito para isso, mas ela também sonha em ser escritora, que estranho, não? Não para ela. Com mesmo tempo que ela é uma guerreira e uma estudante, ao mesmo tempo que é uma colega de classe, é uma filha e irmã. Nada a impede de realizar seus sonhos, assim como pessoas brancas ela é gente como a gente, e Kaianan pode mostrar a todos a sua vida incrível na aldeia e a sua sabedoria incrível ao ajudar os outros. Hoje, ela é apenas uma estudante com muito potencial. Amanhã ela pode ser escritora, médica, advogada, quem sabe... O amanhã pode ser tudo para Kaianan.

Fonte: Produção de texto de Cauê Guarapuava (2023)

O texto *Histórias do amanhã*, de Cauê Guarapuava, narra a história de Kaianan Waiãpi, uma jovem da aldeia Kafumu que, desde cedo, é educada segundo os valores e saberes de sua cultura, mas que também circula no espaço urbano, onde enfrenta olhares curiosos e preconceituosos. Na história, Kaianan se destaca pela habilidade de compartilhar histórias sobre sua vida e cultura, vivenciando o orgulho de suas raízes. Além de sonhar em ser médica, ela também deseja ser escritora, isso demonstra uma naturalidade entre sua identidade e suas ambições pessoais. Nas palavras do/a autor/a do texto: “O amanhã pode ser tudo para Kaianan”.

A forma como o/a aluno/a construiu essa narrativa expressa uma visão ampliada e desmistificada das identidades dos povos originários contemporâneas. Ao retratar uma jovem

que transita entre a aldeia e a cidade sem perder sua identidade, Cauê Guarapuava desafia estereótipos e expectativas sociais. Essa perspectiva rompe com visões colonizadoras, enraizadas na ideia de que as pessoas originárias devem restringir-se a espaços exclusivamente tradicionais e viver na mata ou aldeados. Em alguma medida, o/a estudante demonstrou uma compreensão sobre a complexidade e a fluidez das identidades dos povos originários, captando a coexistência de pertencimento cultural e identitário.

Outro ponto relevante na narrativa acima é que Kaianan “conta histórias antigas e recentes, histórias repassadas por seus antepassados e, principalmente, histórias sobre ela mesma. É nesse momento que sente orgulho de si e orgulho de seu povo”. Esse aspecto, trazido pelo/a aluno/a em seu texto, manifesta uma forma de desobediência epistêmica. Ao desafiar as normas eurocêntricas de transmissão de conhecimento e ao valorizar práticas tradicionais de comunicação, como a oralidade e o protagonismo dos povos originários, a escrita do/a aluno/a reflete as discussões que promovemos em sala de aula. Por meio desse texto, ele/a parece ter compreendido que as literaturas nativas não apenas preservam saberes ancestrais, mas também afirmam a autonomia dos povos originários em recontar e reinterpretar suas histórias.

Conforme Silva e Costa (2018, p. 141) mencionam, os “alunos, se bem estimulados por professores preparados para lidar com a diversidade étnica e cultural, poderão educar os olhares e as sensibilidades para perceberem detalhes, nuances e indícios na compreensão das histórias e das culturas indígenas em sala de aula”. Ou seja, a preparação do/a docente é muito importante para conduzir o/a aluno/a a uma perspectiva mais complexa e empática das realidades dos povos originários, permitindo que reconheça a multiplicidade das identidades e valores presentes nessas culturas. No entanto, enquanto professora da educação básica há mais de 24 anos, sei que esse não é o único obstáculo, pois há muitos outros a serem vencidos. No contexto deste estudo, dentre os temas já discutidos, destaco como principais desafios a falta de formação específica, tanto inicial quanto continuada, a resistência institucional a abordagens pedagógicas que não priorizam a diversidade cultural e a escassez de literaturas nativas nas escolas.

Diante dessas reflexões e após analisar as produções textuais dos/as alunos/as durante a organização do *e-book*, reconheço que a maioria das narrativas apresenta, em algum nível, concepções decoloniais sobre os nativos. As produções escritas refletem um entendimento mais amplo e empático das identidades dos povos originários, desafiando estereótipos e revisando preconceitos enraizados em nossa sociedade, muitos deles de forma

inconsciente. Esses resultados evidenciam o impacto positivo de uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade cultural e étnica no ambiente educacional.

Para ilustrar essas considerações apresento, a seguir, mais alguns trechos das narrativas produzidas pelos/as alunos/as extraídos do *e-book*:

Figura 33 – A verdade nem sempre é o que parece

O que aconteceu, de fato, foi que Arquino se encantou com o modo de vida de uma população indígena que encontrou no meio da floresta, quilômetros de onde estava o restante da sua turma. A fascinação foi tão grande que ele, sabendo que aquele povo nunca tinha tido contato com os não indígenas, optou por viver ali, distante de toda a sociedade, aprendendo uma nova língua, outra cultura e sem a menor chance de ser encontrado por qualquer pessoa.

Fonte: Produção de texto de Aco'i Alesf (2023)

Esse trecho do texto produzido por Aco'i Alesf aborda o encontro de Arquino com uma população originária. Na ocasião, o personagem escolhe se afastar do mundo conhecido para vivenciar e aprender uma outra cultura e uma nova língua. Essa escolha, além de romper com a lógica dominante, que frequentemente coloca as culturas originárias em posição de inferioridade ou exotismo, também simboliza a abertura para outro aprendizado, sem preconceito, sem a intenção de transformá-la ou assimilá-la.

Figura 34 – A árvore mágica

Com a bênção do ancião da aldeia, Katu com a cara e a coragem, certa de que viveria uma história épica, navegou pelo rio sagrado em uma canoa construída por ela mesma, enfrentou muitos desafios, como animais da floresta e correntezas traiçoeiras. Seus conhecimentos sobre plantas medicinais e a orientação dos espíritos ancestrais a ajudaram a enfrentar o caminho.

Fonte: Produção de texto de Yara Surenawa (2023)

Nesse excerto, escrito por Yara Surenawa, é possível observar a jornada de Katu, uma personagem que, com a bênção do ancião e impulsionada pela coragem, embarca em uma aventura épica no rio sagrado, tendo como suporte seus conhecimentos de plantas medicinais e a orientação dos espíritos ancestrais. Essa abordagem reflete o empoderamento e a valorização dos saberes dessa população, promovidos pela sequência didática. Na escrita, o/a aluno/a se distancia da visão colonizadora que frequentemente desqualifica o saber e o ser dos povos originários, tornando seu texto um ato de desobediência epistêmica ao apresentar a sabedoria ancestral como uma fonte válida para enfrentar adversidades.

Figura 35 – A graça da fumaça

Para Romoku, a fumaça era a parte mais importante da fogueira, ela significava uma ligação profundo com os espíritos da natureza. A fumaça, para o menino, era a ponte entre a aldeia e o mundo espiritual, uma forma de se comunicar com os deuses e agradecer pelas bênçãos da terra, como a harmonia da aldeia, a saúde das crianças, a proteção das matas e dos animais.

Fonte: Produção de texto de Coaraci Yakecan (2023)

Na produção de Coaraci Yakecan, é possível perceber que o personagem Romoku valoriza a fumaça da fogueira como um elemento central de conexão espiritual, funcionando como uma ponte entre sua aldeia e o mundo espiritual. Para ele, a fumaça simboliza uma comunicação com os espíritos e os deuses, além de ser um ato de agradecimento pelas bênçãos da terra. A perspectiva que o/a aluno/a apresenta revela respeito às práticas e crenças dos povos originários, dialogando diretamente com nossas discussões sobre a imposição de uma religião eurocêntrica a essas populações. Ao abordar essa dimensão sagrada, o/a aluno/a demonstra consideração à espiritualidade originária, apresentando-a como uma prática real e significativa que resiste à perspectiva colonizadora.

Como podemos observar, a partir dessas seis análises – três narrativas completas e três excertos –, as produções do/as alunos/as revelaram diversas perspectivas que indicam uma compreensão positiva da diversidade cultural e identitária dos povos originários. Os textos demonstraram, em alguma medida, o impacto das literaturas nativas na formação de novos olhares entre os/as estudantes e no desenvolvimento de uma percepção mais crítica das tradições e valores dos povos autóctones.

Assim, apresento o último momento da sequência didática, o **Momento 15: Apresentação do livro produzido pelos/as alunos/as. Aplicação do Questionário Final. Agradecimento pela participação e encerramento da sequência didática**, que foi realizado em três situações distintas.

Para iniciar, apresentei o *e-book* por meio de retroprojeter, mostrei a capa, li a apresentação e algumas páginas do material. Esse primeiro contato com a obra foi fundamental para que os alunos/as visualizassem o resultado do trabalho coletivo e a importância de suas contribuições. Esse momento foi especialmente marcante para mim, pois, segundo seus depoimentos, foi a primeira vez que seus textos se tornaram, de fato, um livro. De modo geral, eles/as demonstraram alegria, orgulho e satisfação ao ver suas palavras organizadas em um formato que enaltece seus trabalhos e dedicação. Com isso, quiseram mostrar para outros/as colegas e professores/as as suas produções.

Pensando nessa ampla divulgação, além da publicação no *site* Issuu³², após essa apresentação inicial, compartilhei com eles/as o *e-book* via *WhatsApp*, o mesmo material que pode ser acessado no *QR Code* a seguir:

Figura 36 – QR Code – Livro Teias de histórias



Fonte: A autora (2024)

Sendo este o último encontro com a turma, após a euforia gerada pela apresentação do *e-book*, chegou o momento de os/as alunos/as responderem ao *Questionário Final* (ver apêndice F). Antes de entregar os questionários, expliquei a importância dessa atividade, enfatizando a necessidade de respostas sinceras e reflexivas. Pedi que considerassem as experiências, os aprendizados e as discussões que vivenciamos ao longo da sequência didática, de modo a demonstrar o nível de compreensão atingido e os resultados alcançados.

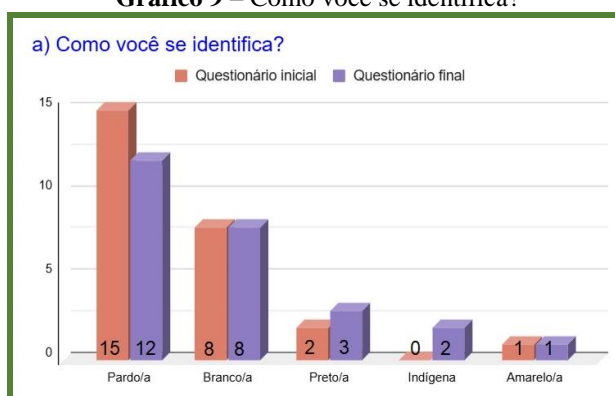
Após os/as alunos/as concluírem o questionário, fiz o agradecimento pela participação de cada um/a, reconhecendo a importância da contribuição deles/as para aprimorar a abordagem educacional e promover uma compreensão mais justa e empática dos povos originários. Coloquei-me à disposição para qualquer dúvida e nos despedimos.

A seguir, faço as análises das seis respostas ao *Questionário final*.

Em relação à primeira pergunta – **a) Como você se identifica? Por quê?** –, cabe dizer que ela é a mesma do *Questionário inicial*. Assim, a partir das respostas objetivas, pude fazer uma análise qualitativa comparativa. Essa análise buscava evidenciar possíveis mudanças na autopercepção identitária dos/as alunos/as após a aplicação de uma sequência didática na perspectiva decolonial com a utilização de literaturas nativas para promover discussões sobre as identidades e culturas dos povos originários brasileiros. Para isso, primeiramente, dividi as respostas em categorias, depois inseri as quantidades. Assim, obtive os seguintes dados:

³² Disponível em: https://issuu.com/ivonettenink/docs/livro_da_sd_-_teias_de_historias.

Gráfico 9 – Como você se identifica?



Fonte: A autora (2024)

O gráfico acima apresenta as respostas dos/as alunos/as à pergunta “Como você se identifica?”, tanto do *questionário inicial* quanto do *questionário final*. Para melhor apresentar os dados, dividi as respostas nas categorias “Pardo/a”, “Branco/a”, “Preto/a”, “Indígena” e “Amarelo/a”. No *questionário inicial*, constatei que a maioria dos/as estudantes se identificou como “Pardo/a” (15 respostas), seguido por “Branco/a” (8 respostas) e “Preto/a” (2 respostas). Nenhum/a aluno/a se identificou como *Indígena* no início da SD, e apenas um/a estudante marcou a opção “Amarelo/a”.

Após o desenvolvimento da sequência didática, no *questionário final*, notei algumas mudanças. A categoria “Pardo/a” continuou com o maior número de identificações, embora apresentasse uma pequena redução (12 respostas), enquanto a categoria “Branco/a” permaneceu inalterada com 8 respostas. O número de alunos/as que se identificava como “Preto/a” aumentou de 2 para 3, e, notavelmente, dois/as alunos/as passaram a se identificar como *Indígena*. A categoria “Amarelo/a” se manteve com uma resposta.

Sobre a autodeclaração *Indígena*, vejamos as respostas a seguir:

Figura 37 – Autodeclaração indígena

Aluno/a X

a) Como você se identifica? Por quê?

() branco/a () pardo/a () preto/a indígena () amarelo/a () _____

Aluno/a Y

a) Como você se identifica? Por quê?

() branco/a () pardo/a () preto/a indígena () amarelo/a () Pois

minha vó é indígena.

Fonte: A autora (2024)

Conforme exposto na imagem acima, o/a estudante X que se autodeclarou *indígena* no *questionário final*, apenas marcou essa opção sem justificativa, enquanto o/a aluno/a Y explicou: “Pois minha vó é indígena”. Essa conexão com a ancestralidade, tema presente em

alguns dos textos lidos em aula, não foi mencionada no *questionário inicial*, o que sugere que essa conscientização é um reflexo do contato dos/as alunos/as com as obras literárias exploradas na SD e dos diálogos construídos.

Isso mostra que o trabalho com as literaturas nativas, ao dar visibilidade às vozes e perspectivas dos povos originários e de outros povos marginalizados, abre caminho para o reconhecimento da diversidade identitária entre os/as alunos/as e para uma reconexão com suas raízes ancestrais – inclusive no caso da autodeclaração preta, que aumentou de dois/duas para três estudantes. Portanto, essa prática enaltece e respeita as múltiplas identidades culturais, proporcionando um ambiente em que os/as estudantes possam refletir sobre as questões identitárias de forma mais consciente e crítica.

A seguir faço a análise das 27 respostas à segunda pergunta do *questionário final*: **b) Quais são as diferenças ou semelhanças entre quem se identifica com uma etnia indígena e quem não se identifica?**

Tabela 7 – Percepções sobre identificação e não identificação com etnias indígenas

P.	COMPREENSÕES MAIS AMPLAS
1	Modo de viver, cultura . Aparência não os define.
2	Culturas, pois aparência não defini se é um indígena ou não.
3	As culturas que são diferentes, pois suas aparências não definem uma cultura.
4	Acredito que só a cultura e o modo de vida, pois a aparência não diz nada .
5	Não existe diferenças de alguma forma, somos todos iguais .
6	As diferenças estão nas crenças e etnias, mas eles também são gente como a gente
7	A língua, a forma de organização social, política e cultural . Está presente nas culturas , danças, comidas e na língua falada.
8	A língua falada por eles, forma de viver, dentre outros.
9	Não existe diferenças físicas, mas cultural sim.
10	As diferenças e semelhanças são iguais a de qualquer outro povo , somente cultural .
11	Características físicas, culturas , etnias, literatura etc.
12	A língua, a forma de organização, o jeito de falar, o jeito de interagir com a natureza.
13	A cultura, pois em questão físicas, os indígenas são tão diversos quanto qualquer um .
14	Linguagem, costumes, semelhanças, tudo isso pode variar.
15	Pensamento, a forma de se ver.
16	Cultura, seus ensinamentos.
17	Não tem diferença ao meu ver.
18	Qualquer um pode ser indígena.
19	Modo de viver, cultura
20	Cultura .
21	Cultura .
COMPREENSÕES MENOS AMPLAS	
22	Os indígenas são de olhos pretos e cabelos de cuiá e cabelos cacheados , mas não existe diferenças .
23	Não tenha que como dizer, mas acho que um indígena tem olhos puxados , cabelos lisos e pele lisa .
24	Cabelo , cor de pele , cultura.
25	Cabelo , cultura, cor da pele , olhos e vivências.
26	Posso dizer apenas características de vestimentas .
27	Eu acho o por que os indígenas tem os olhos fechados .

Fonte: A autora (2024)

Como podemos observar na tabela acima, optei por dividir as respostas em duas categorias: “Compreensões mais amplas” e “Compreensões menos amplas”. Acredito que essa organização possibilita observar com maior nitidez os níveis de percepção entre os/as alunos/as, variando de respostas mais complexas e abertas à diversidade cultural e identitária a respostas mais limitadas e/ou com estereótipos.

Nas “Compreensões mais amplas”, é possível observar que as respostas dos/as alunos/as à pergunta sobre as diferenças e semelhanças entre originários e não originários refletem uma compreensão multifacetada das identidades culturais e dos modos de vida. De modo geral, eles/as apontam que as diferenças são mais culturais do que físicas, com a “cultura” sendo o aspecto mais mencionado. Diversos/as estudantes reforçaram que a aparência não define se uma pessoa é de um povo originário, demonstrando uma percepção crítica que desafia estereótipos baseados em características físicas.

Outros/as discentes destacaram elementos culturais específicos, como “língua”, “forma de organização”, “danças”, “comidas” e “jeito de interagir com a natureza”, o que indica uma visão mais detalhada e abrangente sobre as práticas culturais de alguns povos originários. Esse reconhecimento de especificidades culturais sugere que eles/as estão desenvolvendo uma consciência maior sobre a diversidade e complexidade das culturas originárias, indo além de percepções simplistas.

Nas “Compreensões menos amplas”, as respostas apresentam uma visão mais limitada e, em alguns casos, colonialista sobre as características das pessoas originárias. Exemplos como “Os indígenas são de olhos pretos e cabelos de cuia” e “um indígena tem olhos puxados, cabelos lisos e pele lisa” refletem uma percepção que associa as identidades dos povos originários a traços físicos específicos. Essa visão ignora a diversidade entre eles/elas, reforça estereótipos e reduz as identidades desses povos a uma aparência fixa e homogênea, como se todos/as compartilhassem os mesmos traços.

Em resumo, esses últimos dados evidenciaram a necessidade de um trabalho contínuo e aprofundado na desconstrução de visões distorcidas sobre os povos originários. Em contrapartida, a maioria das respostas (21 no total) demonstrou que o trabalho com as literaturas nativas contribuiu significativamente para a formação de um olhar mais crítico e decolonial em relação às identidades originárias. É notável que, após a sequência didática, muitos/as estudantes passaram a compreender as identidades desses povos de maneira menos colonialistas, reconhecendo a diversidade que os caracteriza. Além disso, a valorização das vozes nativas nas atividades, em alguma medida, promoveu um questionamento das relações

sociais desiguais que estruturam a cultura brasileira, incentivando os/as estudantes a reconhecerem as contribuições e a resistência dos povos originários ao longo da história.

Esses resultados apontam para o impacto positivo do trabalho com literaturas nativas na escola no sentido de estimular uma perspectiva mais empática, inclusiva e consciente sobre as múltiplas identidades que compõem o Brasil, revelando a importância de práticas pedagógicas que desafiem estruturas coloniais e promovam a decolonização do olhar na educação. Essa constatação dialoga com a dissertação de Rocha (2022) intitulada *A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos*, apreciada no estado da arte (ver capítulo 3). Nas palavras dessa autora, após o trabalho pedagógico desenvolvido com 27 alunos do 5º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola particular de Marília/SP:

[Eles] partiram de pensamentos em que os indígenas são reconhecidos e considerados sobretudo pelos aspectos aparentes e caricatos, para crenças em que há a compreensão das diferenças sociais que compõem a realidade, considerando os costumes e modos de viver indígenas como componentes de uma diversidade social (Rocha, 2022, p. 7).

Ou seja, é mais uma indicação de que as práticas pedagógicas inclusivas oferecem uma possibilidade para que os/as estudantes superem visões limitadas sobre os povos nativos. Dito isso, sigo para a análise das respostas dadas à terceira pergunta do *Questionário final*: c)

O que você gostaria de saber mais sobre os povos originários? Por quê?

Na tabela a seguir, apresento as respostas que estão organizadas em categorias, de acordo com os interesses e curiosidades dos/as estudantes. Vejamos:

Tabela 8 – Interesses dos alunos e alunas sobre os povos originários

CATEGORIAS	RESPOSTAS
1 - Interesse pelas culturas, costumes e idiomas	1. Gostaria de saber mais sobre a cultura deles, acho interessante conhecer mais sobre eles.
	2. Cultura, pois é algo que é útil e importante. Também seria útil e muito importante para a história que estou criando.
	3. A cultura deles, acho interessante.
	4. Mais sobre a cultura deles, e seus costumes.
	5. Como eles vivem, as culturas, me parecem interessante.
	6. Conhecer o povo, as etnias e os conhecimentos.
	7. De saber como são as músicas, porque amo música.
	8. Sobre as linguagens, os idiomas deles.
2 - Interesse em especificidades culturais	1. As lendas, acho muito interessante.
	2. Seus rituais e religiões, pois adoro religiões de matriz africana e indígenas.
	3. Conhecer as artes criadas por eles, o significados de cada uma.
	4. Como é a família, como eles se casam.
	5. Sobre a comida deles, pois gosto das diferentes comidas do mundo.
	6. Sobre as comidas, apenas.
	7. O que eles estudam, parece interessante.

3 - Curiosidade sobre práticas e habilidades	1. O jeito que eles caçam, porque eu gosto de pescar e caçar.
	2. Como eles caçam.
4 - Desafios e tratamento pelo governo	1. Porque o governo lhes trata como estranhos.
	2. Sobre os desafios diários vivenciados pelos indígenas.
5 - Satisfação	1. Acredito que mais nada, já foi dito muita coisa sobre eles nestas aulas.
	2. Acho que já aprendi bastante coisa.
6 - Interesse em experiências práticas	1. Na verdade queria ver pessoalmente seu modo de vida.
7 - Curiosidade intelectual	1. Várias coisas, pois poderiam servir para a redação do Enem.
8 - Curiosidade pela literatura nativa	1. A literatura, pois é vasta, e me deixa curiosa para ler mais.
9 - Desinteresse	1. Não tenho curiosidade.
	2. Não tenho curiosidade.
	3. Nada, não possuo interesse.
	4. Nada.
	5. Nada.

Fonte: A autora (2024)

Conforme exposto na tabela, na categoria 1 “Interesse pelas culturas, costumes e idiomas”, as respostas enfatizaram as culturas originárias. Cinco alunos/as expressaram o desejo de aprender mais sobre elas. Em seguida, outros/as mencionaram os modos de vida, as etnias, os conhecimentos, as músicas e as linguagens/idiomas desses povos. Essas manifestações revelaram a importância de um currículo que seja plural, multifacetado e multicultural, capaz de promover o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais presentes na sociedade brasileira. Com ele, os/as alunos/as têm a possibilidade de compreender os valores, as tradições e as práticas específicas das identidades originárias e de outros povos que foram e são marginalizados.

Na sequência da tabela, a seção 2, dedicada ao “Interesse em especificidades culturais” reflete uma curiosidade mais singular. O anseio dos/as alunos/as é saber mais sobre as lendas, os rituais, as religiões, as artes, a família, as comidas e o que estudam os povos originários. Esse interesse, que parece nascer da vontade de compreender melhor o outro, reforça a importância de uma educação que estimula o questionamento e a busca por novas perspectivas. Afinal, essa é a educação de que precisamos, ela “não pode ser a que nos deixe *quietos, conformados, discretos e indiferentes* mas, pelo contrário, a que nos abra a porta à inquietação, à inconformidade, à curiosidade incontida, à impaciente paciência” (Freire, 2022, p. 117, grifo do autor).

Os conhecimentos ansiados pelos/as estudantes são fundamentais para uma formação mais crítica e reflexiva, especialmente em um país marcado pelo colonialismo. Ao se

interessarem por esses aspectos, os/as alunos/as desafiam, de certa forma, as narrativas eurocêntricas que, historicamente, marginaliza(ra)m as vozes nativas.

Nessa mesma linha de curiosidade, mais adiante na tabela, na categoria 3 “Curiosidade sobre práticas e habilidades”, as respostas dos/as discentes revelaram um interesse em saber como os povos originários realizam atividades como caça e pesca. Um/a aluno/a disse que queria saber isso porque gosta de pescar e caçar, ou seja, o/a estudante encontra pontos semelhantes com suas próprias atividades. Essa identificação representa uma forma de aproximação que torna o aprendizado mais significativo, pois permite que os/as estudantes reconheçam os saberes originários como parte de uma experiência cultural que se relaciona com suas vivências.

Na seção 4, intitulada “Desafios e tratamento pelo governo”, as respostas mostraram que alguns/as alunos/as estão atentos/as às questões sociais e políticas que impactam os povos autóctones. Essa curiosidade sobre o tratamento do governo e os desafios cotidianos enfrentados por esses povos reflete uma consciência sobre as desigualdades e os obstáculos institucionais e governamentais. Isso demonstra a importância de abordar temas políticos e históricos nas práticas pedagógicas, pois possibilita que os/as estudantes compreendam as complexidades das relações entre o Estado e os povos originários.

A categoria 5 “Satisfação” expõe respostas de alunos/as que compartilharam já ter aprendido bastante sobre as culturas dos povos originários durante as aulas. Essa satisfação, em alguma medida, sugere que o trabalho pedagógico foi efetivado de forma eficaz, criando um senso de completude em alguns/as estudantes.

Quanto à categoria 6, intitulada “Interesse em experiências práticas”, a manifestação de um/a aluno/a que expressou o desejo de ver pessoalmente o modo de vida dos povos originários não deixa nítida a motivação pessoal. Esse interesse pode ser uma tentativa de ir além do aprendizado teórico, todavia não é possível afirmar isso com certeza, o que fica subentendido é que esse desejo surgiu a partir da aplicação da SD, já que esse assunto normalmente não é discutido no cotidiano escolar.

Em relação à seção 7, intitulada “Curiosidade intelectual”, é interessante observar a resposta de um/a aluno/a que percebeu o aprendizado sobre os povos originários como algo útil para a redação do Enem. Esse posicionamento merece atenção, pois aponta para um entendimento pragmático do conteúdo: a preparação para um exame de grande relevância no contexto escolar brasileiro. Por outro lado, revela como essas pautas ainda aparecem de forma esporádica e, muitas vezes, de modo superficial na educação formal. A introdução de questões sobre essas populações, nessa avaliação de larga escala, cada vez mais constante, representa

um avanço na visibilidade dessa temática e contribui para que os/as alunos/as busquem uma compreensão mais aprofundada sobre essa população.

Na penúltima seção, 8, intitulada “Curiosidade pela literatura nativa”, uma resposta destaca o interesse pela literatura nativa, e afirma que ela é vasta. Esse reconhecimento é particularmente significativo, especialmente ao se considerar que, no início da aplicação da sequência didática, apenas um/a aluno/a afirmava conhecer uma obra de literatura nativa – “A Terra dos Mil Povos”, de Kaká Werá Jecupé (1998). Agora, alguém demonstra uma mudança de perspectiva, percebe a diversidade das literaturas nativas e quer mais contato essas obras. Isso é muito importante, uma vez que:

A leitura [dessas obras] permite reflexões sobre o outro, sua participação/exclusão na sociedade contemporânea e sua participação na produção literária nacional e local. Essa literatura é também veículo de manutenção das identidades e uma forma de propagação da ancestralidade (Santos; Maia, 2018, p. 56).

Além disso, ao se envolverem com essas narrativas, os/as alunos/as podem ampliar seu repertório literário e desenvolver um olhar mais crítico em relação à história e à cultura dos povos originários. Contudo, esse desenvolvimento depende, entre outros fatores, da prática pedagógica e do interesse dos/as discentes e docentes. Nesse contexto, cabe ressaltar a última seção da tabela, “Desinteresse”.

Na última divisão da tabela, cinco alunos/as expressaram não ter curiosidade em aprender nada sobre os povos originários. Esse desinteresse ressalta a importância de continuar trabalhando pedagogicamente para gerar maior engajamento e sensibilização sobre as culturas originárias, promover um interesse mais amplo e empático.

Diante dessas reflexões, continuo com as análises das outras respostas dadas pelos/as alunos/as dadas ao *Questionário final*. Aqui, busquei saber: **d) Em sua opinião, há diferença entre conhecer a história sobre alguém por meio de outras pessoas e conhecer esse alguém por meio de sua própria narrativa? Por quê?**

Gráfico 10 – Opiniões dos alunos sobre narrativas contadas por si ou por terceiros



Fonte: A autora (2024)

No gráfico acima, organizado em cinco categorias, resumi as respostas dos/as alunos/as à pergunta sobre a diferença entre conhecer a história de uma pessoa diretamente por ela ou por meio de terceiros. Na primeira fração, amarela, vemos que apenas um/a aluno/a não soube responder. Sua resposta foi apenas: “Não sei”; Na segunda, em azul, resumi as opiniões de quatro alunos/as. Para eles/as, “Não há diferença e/ou não afeta a história”. Isso sugere que esses/as estudantes veem a história como algo objetivo e imutável, independente do narrador. Todavia, como alerta Benjamim (1987, p. 201), sabemos que “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência”. Nesse sentido, o ato de contar uma história não é apenas uma transmissão de fatos, mas também uma interpretação subjetiva que carrega as vivências, perspectivas e emoções de quem narra.

No contexto de marginalização dos povos originários, ouvir suas próprias narrativas é essencial para compreender as situações vivenciadas por essas pessoas, pois elas carregam elementos que não podem ser totalmente apreendidos por uma versão de fora. Ao narrar seus próprios feitos, os nativos reafirmam suas identidades e experiências, que foram historicamente desconsideradas. De acordo com Sarlo (2007), ninguém pode negar a subjetividade de quem narra um acontecimento. A falta dessa subjetividade, ao ser substituída por uma narrativa de terceiros, distorce a compreensão da experiência vivida.

A primeira pessoa é indispensável para restituir aquilo que foi apagado pela violência do terrorismo de Estado; e, ao mesmo tempo, não é possível ignorar as interrogações que se abrem quando ela oferece seu testemunho daquilo que, de outro modo, nunca se saberia (Sarlo, 2008, p. 117).

A narrativa nativa, contada por quem a viveu, é um testemunho que resgata, entre outras situações, as histórias que a colonização tentou apagar. Por meio da própria palavra, esses povos afirmam sua dignidade e sua história, contrapondo-se à narrativa oficial que sempre os marginalizou. Essas reflexões dialogam com as respostas dos/as alunos/as agrupadas na seção laranja onde resumi seis respostas que enfatizaram o valor da experiência direta e a capacidade exclusiva da pessoa que vivenciou a situação de expressar sentimentos e detalhes particulares. Entre as respostas, destaco as seguintes: “Com certeza, pois quem estava na pele, naquele momento, sabe a real versão”, “Existe, pois as pessoas que vivenciaram os acontecimentos, conhecem os detalhes melhores do que alguém que ouviu” e “Sim, porque a própria pessoa sabe o que passou, já o outro não”. Esses entendimentos estão em consonância com a crítica à visão histórica imposta pela colonização, a que distorceu a vivência dos povos originários e tentou silenciá-los. Como afirma Munduruku (2020, p. 81):

A história contada pelos vencedores quase nunca menciona a manipulação que foi engendrada contra os povos indígenas. Não conta que usaram as diferenças culturais para destruir a alma desses povos; não fala da estratégia utilizada para silenciar grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas; nada diz sobre alimentos contaminados ou rios envenenados. Nos raros livros em que isso aparece, conta-se como superioridade, como esperteza.

Em outras palavras, ao narrar a própria história, os povos originários restituem os (f)atos apagados e expõem as práticas de opressão que foram romantizadas como “superioridade” do colonizador. Nesse viés, estão as respostas dos/as alunos/as resumidas na seção verde do gráfico acima, que reconhecem a possibilidade de distorção ou julgamento quando histórias são contadas por terceiros. Vejamos, na tabela a seguir, as respostas dos/as alunos/as:

Tabela 9 – Ouvindo de terceiros a história pode ser distorcida

1	Sim, eu imagino que seja mais verdadeiras.
2	Sim, pois há mais detalhes se contada pela própria pessoa.
3	Sim, quando alguém fala sobre ela mesma, ela não pretende esconder nada e fala os sentimentos que ela teve sobre a sua história.
4	Sim, pois quem conta sua própria história sabe detalhes, quem conta, não.
5	Sim, pois é mais confiável ouvir da fonte, os detalhes e interpretação mudam quando contado por outros.
6	Sim, pois a pessoa contando, sabe os sentimentos que passou, também a pessoa pode ter entendido errado.

Fonte: A autora (2024)

As respostas dos/as seis alunos/as acima destacadas ressaltam que as narrativas contadas por terceiros podem ser “mais verdadeiras” e que “há mais detalhes se contada pela própria pessoa”, indicando uma compreensão crítica sobre a importância da perspectiva de quem viveu a experiência. Um/a aluno/a exemplificou essa visão ao afirmar: “quando alguém fala sobre ela mesma, ela não pretende esconder nada e fala os sentimentos que ela teve sobre a sua história”. Outro/a aluno/a apontou que “quem conta sua própria história sabe detalhes, quem conta, não”. Para alguém “é mais confiável ouvir da fonte, os detalhes e interpretação mudam quando contado por outros”. Por fim, outra opinião reforçou que “a pessoa contando, sabe os sentimentos que passou”.

Essas respostas indicam que os/as estudantes percebem que a presença de um narrador externo pode omitir partes importantes da história e também modificar a narrativa de acordo com suas percepções, pontos de vista, preconceitos ou incompreensões. Isso também dialoga com a seção cinza do gráfico.

Conforme exposto, de forma resumida, nessa divisão, a maior parte dos/as estudantes afirma que a perspectiva de quem viveu é mais autêntica e completa, o que ocupa a maior seção do gráfico (10 respostas). De modo extenso, os/as alunos/as mencionaram que: “a pessoa não sabe 100% da história da outra”, “as pessoas que contam a história sempre distorcem a história”, “a pessoa que viveu tem mais conhecimento, quem ouve faz sua

narrativa”, “A verdade só a própria pessoa sabe, quando é de outra pessoa é apenas opinião”, “é mais confiável ouvir da fonte, os detalhes e a interpretação mudam quando contado por outros”, “conhecer por meio de outras pessoas é um pouco menos real, por meio da sua própria narrativa é mais fácil falar” e “outras pessoas podem contar de uma forma diferente de como realmente aconteceu”.

Por meio dessas respostas é possível afirmar que os/as alunos/as reconheceram a relevância de dar espaço para as vozes das pessoas que vivenciaram os acontecimentos. Esse entendimento se alinha à perspectiva de que as narrativas nativas, quando contadas por seus próprios membros, são uma forma de restituir a verdade histórica que, ao longo do tempo, foi distorcida ou silenciada. Isso me remete à reflexão de Munduruku (2016), para ele:

A tarefa a que nos propomos é reeducar as novas gerações de brasileiros para que consigam nos olhar com a dignidade que merecemos. Para isso, não podemos fazer um enfrentamento violento como nos tempos antigos, mas usar das mesmas armas que foram utilizadas para estabelecer seu preconceito: a escrita e a literatura (Munduruku, 2016, p. 191).

Assim, vemos que a literatura nativa não só recupera detalhes minuciosos das experiências vividas, mas também desafia as versões oficiais e hegemônicas, muitas vezes construídas a partir de uma visão distorcida da realidade.

Dentro desse contexto e ainda no propósito de refletir sobre o impacto (ou não) do trabalho com as literaturas nativas na construção de um olhar mais crítico e decolonial sobre as identidades, os estereótipos, os preconceitos acerca dos povos originários e sobre as relações sociais desiguais que compõem a complexa cultura brasileira, continuo a análise das respostas ao *questionário final*. A próxima pergunta que exploro é: **e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construiu uma) sobre os povos originários? Por quê?**

Dentre as 27 respostas, a primeira que observei trouxe muita sinceridade, o/a aluno/a admitiu que, de maneira geral, não participou das aulas. Observemos:

Figura 38 – Participação nas aulas

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construiu uma) sobre os povos originários? Por quê? _____
Eu basicamente não participei das aulas

Fonte: A autora (2024)

De fato, esse/a participante compareceu a apenas 3 encontros. Como ele/a próprio/a disse: “Eu basicamente não participei das aulas”. Essa autoavaliação é muito importante, pois

demonstra um nível de autocrítica e consciência sobre o próprio envolvimento, ou a falta dele, no processo de aprendizagem. Por outro lado, um/a aluno/a que estava presente na maioria das aulas, afirmou que sua opinião permaneceu a mesma: “Não muito, não sei porque, não mudou nada”:

Figura 39 – Opinião sobre os povos originários

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? não muito
não sei porque, não mudou nada

Fonte: A autora (2024)

Essa afirmativa pode indicar que o/a aluno/a tenha tido dificuldades em articular sua resposta. Já que, ao mesmo tempo em que ele/a assegura que “não mudou muito”, também menciona que “não mudou nada”. Essa ambiguidade dificulta uma interpretação precisa sobre a existência, ou não, de uma mudança/construção de opinião em relação aos povos originários. Além disso, sugere que, embora estar presente nas aulas contribua para a formulação de novas concepções, ela, por si só, não garante transformações significativas. É possível que esse/a estudante precise de um tempo maior de reflexão ou de um engajamento mais ativo nas discussões para que as leituras e debates possam realmente impactar suas percepções.

De modo semelhante, quatro alunos/as respondem que “não tinham opinião” sobre os povos originários, mas não explicaram se, ao final da SD, construíram alguma, a partir das reflexões promovidas.

Figura 40 – Ausência de opinião

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? _____
Eu não tinha opinião

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? _____
Eu não tinha opinião.

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? Não, não tinha
dúvida não tinha opinião sobre eles

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? _____
Eu não pude oferecer uma opinião

Fonte: A autora (2024)

Outros/as três alunos/as, que participaram da maioria das atividades e reflexões promovidas, expressaram que não mudaram suas opiniões. Cada resposta apresentou uma justificativa específica conforme podemos visualizar a seguir:

Figura 41 – Manutenção de opiniões

1ª) Opinião segura	e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Não, minha é muito boa e simples, não tem o que mudar.</i>
2ª) Certeza de uma boa visão	e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>não mudou, sempre tive uma visão boa deles. Apenas conheci mais sobre eles</i>
3ª) Opinião mantida	e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Não, minha opinião continua a mesma porque eu já tinha uma ideia sobre isso.</i>

Fonte: A autora (2024)

Conforme apresentado, na primeira resposta, um/a aluno/a expressou: “Não, minha [opinião] é muito boa e simples, não tem o que mudar”, indicando uma visão fixa e positiva sobre os povos originários, com certa resistência à mudança. Da mesma forma, outro/a aluno/a comentou: “Não mudou, sempre tive uma visão boa deles. Apenas conheci mais sobre eles”, demonstrando que, embora tenha adquirido novos conhecimentos, isso não alterou sua opinião inicial. Seguindo essa linha de pensamento, o/a terceiro/a participante mencionou: “Não, minha opinião continua a mesma porque eu já tinha uma ideia sobre isso”.

Considerando que a SD executada visava estimular reflexões sobre as identidades e culturas originárias, questionando mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade, essa última resposta também reflete uma visão positiva sobre esses povos. Em consonância com essa perspectiva, um/a estudante ressaltou: “Poderia ter mudado caso minha opinião já não fosse a mesma que a pesquisa quis formar”.

Figura 42 – A opinião que a pesquisa quis formar

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Poderiam ter mudado caso minha opinião já não fosse a mesma que a pesquisa quis formar.</i>

Fonte: A autora (2024)

Essa afirmação mostra que o/a aluno/a compreendeu que as discussões realizadas na SD, por meio das leituras de literaturas nativas, tinham como objetivo promover novos

olhares sobre as pessoas originárias. Assim, para ele/a essa mudança não foi necessária, uma vez que sua visão inicial já estava alinhada com as reflexões propostas pela pesquisa.

Diferente dessa situação, estão as outras 10 respostas dos/as estudantes para a mesma pergunta. Para esses/as, a leitura das literaturas nativas e as reflexões em sala de aula contribuíram para que mudassem/construíssem novas percepções sobre os povos originários. Observemos, a seguir, as 10 respostas:

Figura 43 – Mudança de percepções dos/das estudantes sobre os povos originários

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, eu julgava por aparência achava que indígena era quem é moreno, de cabelo liso preto.</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, porque a visão que eu tinha era de que os indígenas moravam no mato (o fato que o maiorio encherça)</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>mudou meu pensamento sobre os indígenas de tanto um pensamento mais que era mais maturo.</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, porque muitas que os indígenas não são como os outros dizem (rumores)</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, agora tenho uma percepção diferente do que eu pensava antes.</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, mudou muito, pois eu eu adquiri mais conhecimento sobre o assunto.</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, pois pude ver melhor os fatos e cultura deles.</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, porque em algumas coisas aprendi a certa, a maneira certa de falar. certo</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>Sim, mudou a visão e cultura indígena de outra forma.</i>
e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? <i>A história de Maria Kamelha, me fez refletir muito sobre como a população brasileira fez presenciar, matar. Nunca sei um munda cabeça que nem os de estúpidos, resistência, ...</i>

Fonte: A autora (2024)

Como podemos observar, cada estudante descreveu suas percepções e transformações. Nas respostas desses/as alunos/as, foi possível identificar que, antes da aplicação da SD, as ideias que predominavam sobre os povos originários eram visões colonizadoras, como, por exemplo, a crença de “que indígena era quem é moreno, de cabelo liso preto” ou de que todos “moravam no mato”. No entanto, nesse momento de reflexão, após a execução da SD, um/a constatou que “tinha um pensamento meio que preconceituoso”, enquanto outro/a relatou que “os indígenas não são como os outros dizem”. Alguém mencionou que, agora, tem “uma percepção diferente do que pensava antes” e outro/a alegou ter adquirido “mais conhecimento sobre o assunto”, e um/a disse que as aulas o/a “ajudou a enxergar a cultura indígena de outra forma”. Por fim, mais alguém afirmou: “A história de Márcia Kambeba me fez refletir muito sobre como a população brasileira foi crescendo, nasceu. Nunca veio em minha cabeça que viemos de estupros, violências ...”.

Nessa última fala, apesar de haver um equívoco na referência da autoria – já que o texto que aborda o estupro e a violência é de Daniel Munduruku, *Minha vó foi pega a laço*, (ver quadro 4) –, essa reflexão é muito importante, pois demonstra uma conscientização sobre as origens da sociedade brasileira e os traumas históricos que permeiam as identidades originárias. Essa conscientização, despertada pela literatura nativa, evidencia o impacto positivo dessas obras no processo educativo, permitindo aos alunos e às alunas não apenas reavaliar preconceitos, mas também considerar as complexidades e dores que compõem a história e a cultura dos povos marginalizados no Brasil.

Assim, pela perspectiva das respostas apresentadas, posso concluir que a SD proposta e executada que se propôs decolonial, insistindo numa desobediência epistêmica, ao desafiar estereótipos e preconceitos, contribuiu para um movimento de ressignificação dos (pre)conceitos relacionados aos povos originários.

Segundo Munduruku (2020),

A cabeça dos brasileiros é repleta de estereótipos e de equívocos. Não é culpa de ninguém em particular, mas é do sistema que a gente vive. Por quê? Porque somos educados de acordo com um modelo estabelecido pelo Estado. Ou seja, a gente aprende o que nos ensinam e o que nos ensinam segue a lógica que está em vigor (Munduruku, 2020, p. 14).

Assim, volto a defender que essa “lógica” não pode mais ser aceita. A educação brasileira, de modo geral, precisa adotar práticas pedagógicas que questionem os estereótipos e equívocos construídos ao longo do tempo. Para isso, é fundamental que a sociedade, os/as educadores/as, e os/as defensores/as dos direitos dos povos originários e de outros

marginalizados, continuem a pressionar os governos por mudanças significativas na educação. Entre outras pautas, as leis são muito importantes nesse contexto. Todavia, elas precisam sair do papel, precisam ser, de fato, aplicadas, garantindo que as narrativas subalternizadas sejam verdadeiramente integradas aos currículos escolares.

Segundo Silva e Costa (2018, p. 92):

A lei pode sensibilizar, além de professores e alunos, toda a comunidade escolar, inclusive os pais e as famílias dos alunos, a repensar o papel da escola no reforço de certas ideias equivocadas na formação de crianças e jovens. Não se está aqui pensando apenas em tolerância, mas, de fato, em respeito e valorização das histórias e das culturas indígenas, pois não se pode respeitar aquilo que não se conhece ou não se compreende e tolerar nos parece ser muito mais “aturar” ou “suportar” do que ter pensamentos, atitudes e procedimentos de respeito com a diversidade etnoracial que rodeia a todos (Silva; Costa, 2018, p. 92).

Em outras palavras, não basta ensinar sobre essas culturas de maneira superficial ou estereotipada, é preciso garantir que as histórias, as vozes e os saberes subalternizados sejam respeitados, valorizados e integrados ao currículo de maneira efetiva, verdadeira e significativa. Acredito que esse processo de transformação, ao longo do tempo, pode gerar uma educação mais inclusiva e plural, sendo “possível reescrever uma história, dentro e fora das escolas, que rompa com certos padrões em vigência, que excluem, discriminam e tentam diminuir ou apagar a presença do diverso, do diferente, diminuindo-o, inferiorizando-o e desqualificando-o de diversas formas” (Silva; Costa, 2018, p. 93).

Esse processo exige, ainda, um olhar atento às especificidades de cada contexto local, respeitando as particularidades das comunidades originárias e suas realidades, sem reduzi-las a uma visão colonizadora. A desconstrução dessas percepções exige um esforço contínuo e a colaboração entre todos os agentes da sociedade, desde os formuladores de políticas públicas e educadores/as até as famílias e as comunidades, para que, juntos, possamos criar um ambiente escolar que realmente respeite e valorize uma diversidade cultural, garantindo que todas as identidades sejam reconhecidas e celebradas. Nesse cenário, acredito que as literaturas nativas têm um papel muito importante e significativo.

Dito isso, para dar continuidade a essas reflexões, faço a análise das últimas respostas dos/as alunos/as dadas ao *questionário final*: **f) O que você achou de conhecer as literaturas nativas? Comente.**

Com o propósito de expor, de modo resumido, as respostas dos/as estudantes, optei por agrupá-las em cinco categorias, apresentadas na tabela a seguir. Essas, refletem níveis variados de opiniões, indo desde uma postura de ausência/pouco entusiasmo até o

reconhecimento da importância das literaturas nativas no entendimento das culturas originárias. Observemos a tabela, a seguir:

Tabela 10 – Percepções dos alunos sobre a experiência de conhecer as literaturas nativas

CATEGORIA	RESPOSTAS
1 - Ausência/pouco entusiasmo	1) Nada.
	2) Apenas achei curioso por conta da estranha cultura no bom sentido.
2 - Entusiasmo moderado	1) Legal.
	2) Achei legal.
	3) Interessante.
	4) Interessante e útil.
	5) Interessante, pois são histórias diferentes.
	6) Até que não foi ruim, a literatura sempre é bom.
3 - Grande entusiasmo e apreciação das obras	1) Massa, show de bola.
	2) Legal e muito interessante.
	3) Inexplicável, algo muito interessante.
	4) Bastante legal, conta várias histórias.
	5) Interessante, mágico, pois é bem colorido e cultural.
	6) Achei bastante interessante, até os desenhos são bonitos.
	7) Da hora, pois vi um ponto de vista diferente sobre os indígenas.
	8) Achei ótimo, principalmente alguns trechos de livros de indígenas impactantes.
4 -Reconhecimento das culturas indígenas	1) Interessante ouvir as lendas e histórias das culturas indígenas.
	2) Gostei bastante de conhecer os livros falando sobre a cultura indígena.
	3) Achei incrível, pois suas visões de sua própria cultura é diferente da minha.
	4) Achei muito interessante conhecer mais sobre o povo indígena, cultura e origens.
	5) Achei muito interessante, pois posso ver a cultura indígena escrita diretamente por um indígena.
5- Reconhecimento do aprendizado por meio das literaturas nativas	1) Muito boa, consegui aprender mais.
	2) Achei bom, porque a gente consegue ter conhecimento.
	3) Legal. Conheci e descobri coisas a mais sobre os indígenas.
	4) Boa, pois é bom que eles retratem a história deles.
	5) Achei interessante, os autores têm muita vivência e conhecimento sobre o assunto.
	6) Eu gostei. Eles mostram os cenários de como nasceram, sobre suas regras e culturas nas suas histórias.

Fonte: A autora (2024)

Conforme podemos observar, na categoria 1, *Ausência ou pouco entusiasmo*, optei por inserir as respostas que demonstram uma opinião mais neutra ou de indiferença em relação a conhecer as literaturas nativas. A resposta “Nada” sugere uma postura de apatia, que pode ser por falta de envolvimento nas aulas, desinteresse, ou até mesmo de preconceito. Contudo, com base apenas nessa resposta, não é possível realizar uma análise mais profunda. Em contrapartida, a resposta “Apenas achei curioso por conta da estranha cultura no bom sentido” demonstra certa curiosidade, embora sem uma identificação pessoal com as obras literárias. Ainda assim, o/a estudante reconhece que essas literaturas apresentam as culturas originárias e percebe isso como algo diferente e bom.

Para dar continuidade a essas análises, apresento a categoria 2, *Entusiasmo moderado*. Nela, reúno respostas que indicam um nível de satisfação maior que o das respostas da categoria anterior, em relação ao contato com as literaturas nativas. Termos como “Legal” e “Interessante” surgem em cinco dessas respostas, sugerindo que esses/as alunos/as receberam as literaturas nativas de maneira positiva. A resposta “Até que não foi ruim, a literatura sempre é bom” tem certa dualidade: ao mesmo tempo em que não expressa uma rejeição total à literatura nativa, também não demonstra satisfação em conhecê-la. Em resumo, as respostas de seis estudantes nessa seção revelam uma receptividade moderadamente favorável, que pode indicar curiosidade ou simpatia, mas que ainda se mantém em um nível de interesse médio, sem uma identificação mais profunda com as literaturas e perspectivas apresentadas.

Na categoria 3, *Maior entusiasmo e apreciação das obras*, após reunir as respostas, observei um aumento significativo no grau de apreciação dos/as alunos/as em relação às literaturas nativas. Respostas como “Massa, show de bola” e “Inexplicável, algo muito interessante” sugerem um entusiasmo genuíno. Outros comentários, como “Achei ótimo, principalmente alguns trechos de livros de indígenas impactantes” e “Da hora, pois vi um ponto de vista diferente sobre os indígenas”, indicam uma percepção mais atenta e detalhada sobre o conteúdo das literaturas nativas, sinalizando que esses/as estudantes aprovaram a experiência de ler textos que oferecem novos olhares e ampliam o conhecimento sobre os povos originários.

Na quarta categoria, *Reconhecimento das culturas indígenas*, optei por agrupar as cinco respostas que expressam um nível de percepção maior sobre o conteúdo das literaturas nativas. Nessa divisão, os/as alunos/as fizeram a associação entre as obras literárias e o conhecimento sobre as culturas dos povos originários. Comentários como “Interessante ouvir as lendas e histórias das culturas indígenas”, “Gostei bastante de conhecer os livros falando sobre a cultura indígena”, “Achei incrível, pois suas visões de sua própria cultura é diferente da minha” e “Achei muito interessante, pois posso ver a cultura indígena escrita diretamente por um indígena” sugerem que as leituras despertaram, além de curiosidade e satisfação, um reconhecimento de que essas narrativas abordam, entre outros temas, tradições, histórias e aspectos culturais dos povos originários.

Por fim, na última categoria, *Reconhecimento do aprendizado por meio das literaturas nativas*, apresentei as respostas dos/as estudantes que veem as literaturas nativas como um meio de obter novos conhecimentos. Nessas, podemos ler as seguintes afirmativas: “Muito boa, consegui aprender mais”, “Achei bom, porque a gente consegue ter

conhecimento” e “Legal. Conheci e descobri coisas a mais sobre os indígenas”. Esse reconhecimento também se estende aos próprios autores: “Achei interessante, os autores têm muita vivência e conhecimento sobre o assunto” e “Eu gostei. Eles mostram os cenários de como nasceram, sobre suas regras e culturas nas suas histórias”. Por essas afirmações, compreendo que o trabalho com as literaturas nativas tem um impacto positivo na construção de um olhar mais crítico acerca dos povos originários e sobre as relações sociais desiguais que compõem a complexa cultura brasileira.

De modo geral, ao concluir as análises do *corpus* dessa pesquisa, observo que, embora alguns/mas alunos/as tenham mantido visões estereotipadas e/ou pouco envolvimento com as discussões promovidas, as literaturas nativas, dentro de uma perspectiva decolonial, pode auxiliar na construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade. Afinal, a maioria dos/as discentes demonstrou ter alterado seu olhar, reconhecendo a diversidade das identidades e culturas dos povos originários, bem como a importância das literaturas escritas por essas pessoas.

Assumo que o trabalho desenvolvido com esses/as alunos/as não foi algo trivial, foi realmente um ato de desobediência, exigiu muitas horas de estudo e dedicação, bem como o desejo de promover mudanças. Essa é uma luta que poderia ser parcialmente amenizada se ao menos eu tivesse tido alguma formação docente institucional que me preparasse previamente para esses diálogos, o que, infelizmente, não aconteceu.

A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas na educação básica, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que inclui também o estudo das culturas e histórias dos povos originários, determina a inserção da disciplina de “relações étnico-raciais” em todos os cursos de licenciatura. Ou seja, pela lei, há uma preocupação em formar profissionais que priorizem o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as culturas afro-brasileiras e a dos povos nativos. Contudo, de acordo com o estudo realizado por Gomes (2011):

Muitos professores dos cursos de História e de Pedagogia não recebem formação específica que abranja a história e cultura dos povos indígenas na faculdade e ficam restritos aos conhecimentos básicos, ao folclore e às lendas, tornando ainda mais estigmatizado o ensino do tema (Gomes, 2011, p. 26).

Se essa formação não está chegando, de modo suficiente, aos/às profissionais dessa área, certamente, o cenário não é diferente no que diz respeito aos/às professores de língua portuguesa/literatura.

De acordo com Munduruku (2009), nós temos “um sistema que cobra demais dos mestres sem oferecer a eles base suficiente para tornarem-se, de fato, pessoas capazes de refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas”. Em outras palavras, a lei “obriga o professor a ensinar um conteúdo sobre o qual não tem domínio, podendo resultar na reprodução, cada vez maior, de uma identidade indígena estereotipada” (Gomes, 2011, p. 46). Ou seja, “a educação não está isenta de reproduzir esse tipo de atitude para com o ‘outro’. Há momentos em que os processos educacionais podem também reforçar e reproduzir essas realidades nos ambientes educacionais” (Freitas, 2011, p. 105-106). Daí a relevância das formações iniciais e continuadas atualizadas e críticas.

Em um estudo produzido por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), no qual analisam os currículos dos cursos de licenciatura em História ofertados por dez instituições públicas federais brasileiras (UNIFAP, UFC, UFG, UFMT, UFMG, UFPR, UFPI, UFRJ, UFRR e UFSC), eles concluem que:

o enfrentamento do racismo e seus desdobramentos no ambiente escolar são inversamente proporcionais ao espaço que a discussão sobre a Escola e sobre as competências necessárias ao exercício da docência ocupam nos cursos de formação de professores de História. Não é possível formar para a cidadania, formar para uma crítica à memória, formar para a conformação de uma sociedade que combate preconceitos se a discussão fundamental sobre a formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica ocupa, em média, a sexta parte da carga horária (Coelho, M.; Coelho W., 2018, p. 24-25).

Ou seja, embora a legislação tenha instituído a obrigatoriedade desses conteúdos na educação básica, sua aplicação enfrenta dificuldades, principalmente quando os cursos de formação de professores não priorizam suficientemente essas temáticas. A baixa carga horária dedicada a esses estudos reflete a pouca valorização dos conhecimentos necessários para que futuros/as educadores/as possam atuar de forma crítica no combate ao racismo e na valorização da diversidade identitária e cultural no ambiente escolar.

Ainda sobre a formação docente em relações étnico-raciais, é importante mencionar que, embora o Brasil tenha implementado um “arcabouço jurídico robusto” ao longo das últimas duas décadas, conforme apontado por Carvalho e Guimarães (2023), a eficácia desse aparato legal depende de uma implementação que vá além das diretrizes formais, o desafio é transformar essas legislações em práticas cotidianas que realmente integram as culturas e histórias afro-brasileiras e dos povos originários em todos os níveis e etapas do ensino brasileiro.

Para essas autoras, uma educação étnico-racial deveria ser promovida “[não] apenas no âmbito da disciplina história, mas nos diversos espaços educativos escolares e não escolares” (*Ibid.*, p. 121-122). Isso significa que o compromisso com uma formação que trata das questões étnico-raciais precisa ser transversal, permeando áreas como língua portuguesa/literatura, artes, ciências sociais e geografia, além de disciplinas específicas ao ensino da cultura e da cidadania.

Nesse cenário, diante das lacunas que ainda existem sobre a questão dos povos originários nas escolas e nas formações docentes, iniciais e continuadas, – reflexo de uma educação formal historicamente voltada às classes dominantes –, aproveito para apresentar um material didático desenvolvido por mim durante a realização desta pesquisa. Um *e-book* com descrições de obras literárias nativas, reflexões e sugestões de atividades, uma fonte de consulta para professores/as que desejam trabalhar questões relacionadas aos povos originários brasileiros em sala de aula e que carecem de formação e referencial. O material pode ser visualizado no *Qr code*, a seguir:

Figura 44 – QR Code do material didático – Literaturas nativas na educação escolar brasileira



Fonte: A autora (2024)

Como podemos observar, este material didático é voltado aos/às docentes que buscam aprofundar suas perspectivas sobre as literaturas nativas e suas potentes contribuições. Adotando uma postura de desobediência epistêmica e uma abordagem decolonial. Nele, apresento, de maneira simples, algumas sugestões de atividades pensadas para serem adaptadas às diversas realidades escolares, para todas as etapas e níveis da educação escolar brasileira. Meu desejo é que este *e-book* seja mais que uma fonte de conhecimento, seja um instrumento de auxílio na promoção de diálogos interculturais, no qual a diversidade dos povos originários, e de outros marginalizados, seja valorizada e respeitada.

Além desse produto, é importante mencionar que, durante a minha pesquisa, eu abri um canal no Instagram³³, *Vozes indígenas na escola*, também voltado a professores/as, com o propósito de discutir questões relacionadas aos povos originários, especialmente por meio de textos escritos por essas pessoas. Em minhas postagens, entre outros assuntos, exponho sugestões de atividades, divulgo conhecimentos e compartilho experiências pedagógicas. Essa ideia que surgiu durante a pesquisa, foi materializada e será mantida, independente do término da escrita desta tese. Faço isso porque acredito que a educação que inclui as narrativas e as produções nativas amplia o horizonte tanto dos/as estudantes quanto dos/as professores/as, trabalha contra os epistemicídios.

O epistemicídio que sugere que o modo de ser dos povos originários está estritamente ligado a uma forma de vida do passado é uma manifestação do colonialismo persistente e da falta de reconhecimento da capacidade desses povos de se adaptarem a dinamicidade da sociedade contemporânea. Essa noção equivocada não apenas subestima a resiliência das culturas originárias, mas também perpetua ideias ultrapassadas que não refletem a realidade das comunidades nativas em um mundo em constante transformação.

Assim, acredito que o resgate da história e das culturas dos povos originários, bem como o reconhecimento de suas identidades plurais, especialmente por meio das literaturas nativas, são passos fundamentais para a construção de um olhar mais inclusivo e com mais respeito sobre os povos originários do Brasil. Não se trata apenas de prestar justiça, implica questionar a própria visão de mundo e desconstruir o que ainda permeia no imaginário social: “indígena verdadeiro” é aquele que vive na mata, nu, usando adereços com penas, arco e flecha na mão, mora numa oca e tem cabelo preto e liso.

³³ Canal criado em maio de 2023: @vozesindigenasnaescola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, propus refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, inseridas no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover uma (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade acerca dessa temática, a fim de favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Assim, no decorrer da pesquisa busquei transformar o espaço escolar em um ambiente multicultural, multifacetado, no qual as vozes historicamente silenciadas pudessem se fazer presentes e onde os/as estudantes tivessem a oportunidade de explorar criticamente as complexas dinâmicas de poder que permeiam a sociedade brasileira, especialmente por meio das literaturas nativas. Nesse cenário, os/as alunos/as foram desafiados/as a ouvir, apreciar e reconhecer outras escritas e imagens sobre os povos originários.

No início das nossas conversas, em sala de aula, percebi que, além de desconhecerem as literaturas nativas, a maioria dos/as alunos/as demonstrou uma compreensão limitada sobre o que significava *ser indígena*, associando essas pessoas a características físicas e culturais fixas, como “pele amarronzada”, “olhos puxados” e “moradores da mata”. Essas respostas indicavam uma visão reducionista, que associava os povos originários a imagens colonialistas e antiquadas, ignorando a diversidade cultural e a presença contemporânea deles em contextos urbanos. Essa constatação, entre outros fatores, confirmava as críticas de Grupioni (1995) e Bonin (2010) sobre a persistência de representações estereotipadas dos povos originários nos livros didáticos, colocando-os exclusivamente no passado. Além disso, demonstrava que a Lei 11.645/08 ainda não havia sido, pelo menos no contexto da pesquisa, colocada em prática da forma como deveria.

Em relação à compreensão das identidades e das ancestralidades, embora um/a aluno/a tenha apresentado uma visão mais complexa de identidade, reconhecendo-a como um processo dinâmico e subjetivo, essa resposta foi uma exceção. Os/as demais estudantes entendiam as identidades originárias de maneira simplista, baseada majoritariamente em aspectos físicos e adereços. Essas percepções reduzidas confrontaram, especialmente, a teoria de Woodward (2014) e a crítica à armadilha da identidade, pois apontava a ausência de um entendimento mais amplo e mais crítico sobre as identidades originárias como uma construção social, histórica e cultural que está em constante movimento.

Durante a aplicação da SD, mais especificamente no momento da dinâmica com as imagens de pessoas dos povos originários pude perceber que muitos/as alunos/as ainda associavam as identidades originárias a características físicas específicas e a acessórios culturais. A presença de tatuagens, *piercings* ou trajes ocidentais foi vista por eles/as como uma descaracterização das identidades desses povos. Ao desafiar essas percepções com o poema “Índio eu não sou”, de Márcia Kambeba e “É índio ou não é índio?”, de Daniel Munduruku, foi possível construir um entendimento mais atualizado das identidades, pois a maioria dos/das alunos/as passou a considerar a multiplicidade das identidades originárias então acredito que as literaturas nativas contribuíram para isso.

Diante desses resultados bastante palpáveis, me permito defender com mais veemência e propriedade que as literaturas nativas, a depender do modo como forem trabalhadas nos contextos educacionais, podem auxiliar na promoção de diálogos que contribuam para uma maior compreensão das diferenças, das semelhanças e das heranças culturais e identitárias. Nas escolas, isso significa ir além das narrativas hegemônicas, incide em incorporar de maneira ativa e crítica as histórias, conhecimentos e perspectivas dos povos originários em seus currículos de uma forma constante e transdisciplinar.

Nas palavras de Gomes (2011, p. 40),

Há uma série de legados indígenas dos quais nos apropriamos, mas renegamos sua origem, às vezes por desconhecimento. É importante que haja uma busca e uma retomada dos mesmos na escola, para que os estudantes possam reconhecer aspectos da ancestralidade indígena presentes na cultura brasileira e não só saber que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral.

Sabemos que as narrativas eurocêtricas camuflaram ou negaram a origem de muitas culturas adquiridas pelo contato com os povos originários, as literaturas nativas vão falar desses encontros históricos. Nesse cenário, a escola tem a oportunidade e um lugar privilegiado que a permite incentivar a busca e o reconhecimento desses legados, promovendo uma educação sob a perspectiva decolonial e identificando os aspectos intrínsecos da ancestralidade desses povos presentes na diversidade cultural brasileira.

Sobre esse cenário de disparidade, Graúna (2013, p. 152) afirma que “a desigualdade se reproduz porque os programas de ensino não valorizam a pessoa do índio, do negro, do mestiço e de outros grupos rotulados de minoria”. Então, é necessário modificar essa situação, todavia é um caminho árduo que envolve políticas públicas eficientes, e, geralmente, quem está no poder, não demonstra muito interesse por essas questões. Atender aqueles que estão

mais próximos ao poder, influenciadores e influenciáveis, parece ser o caminho seguido pela maioria, ou seja, é mais conveniente para quem está no poder que se mantenha o *status quo*.

Sobre a experiência de ler literaturas nativas, podemos observar que alguns/mas estudantes, em suas respostas, demonstraram diversas emoções, incluindo admiração, empatia e curiosidade sobre elementos culturais e sobrenaturais. Isso sugere que essas escritas despertam neles/as uma conexão que transcende as percepções superficiais e objetivas e permite o questionamento de estereótipos, estimulando uma visão mais humanizada dos povos originários. Ao considerar os aspectos mitológicos e espirituais presentes nas obras, bem como a existência de múltiplas línguas e etnias, esses/as estudantes tiveram a oportunidade de desconstruir visões homogeneizadoras, hegemônicas e epistemicidas.

Em relação ao processo de escrita de suas próprias narrativas, inspiradas na literatura nativa *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku, foi possível perceber que partimos de uma fase de total desconhecimento dessas literaturas para uma fase onde elas se tornaram fontes de inspiração. Isso confirma a hipótese de que é possível, e extremamente importante, incluir as vozes, as escritas e as histórias de todos os sujeitos, especialmente os marginalizados, nos contextos de aprendizagem.

A partir das respostas dos/as alunos/as ao *questionário final*, é possível afirmar que o contato com as literaturas nativas, dentro de uma abordagem que se propõe decolonial, contribui para uma percepção mais ampla e menos hegemônica das identidades dos povos originários, pois muitos/as alunos/as passaram a entender e valorizar as culturas desses povos, as identidades e a importância da complexidade e da diversidade dessas culturas, o que confirma o impacto positivo das literaturas nativas e o seu papel como ferramenta para construir uma visão mais crítica e empática. Na mesma direção, constatei que outros/as estudantes começaram a questionar as relações sociais desiguais e o preconceito estrutural que afetam os povos originários. A curiosidade expressa por alguns/mas em aprender mais sobre aspectos específicos das culturas originárias, como idiomas, rituais e práticas cotidianas, também foi algo positivo.

Por outro lado, apesar de eu ter buscado promover uma visão crítica sobre alguns (f)atos relacionados aos povos originários, por meio da SD, algumas respostas demonstram a persistência de visões colonizadoras. Isso evidencia a necessidade de um trabalho educacional contínuo, persistente e transdisciplinar de desobediência epistêmica, especialmente em contextos que predominam representações colonialistas de pessoas dos povos originários, de

meus parentes³⁴, pois essa não é – e não deve ser - uma tarefa de um/a professor/a só, muito menos de uma única disciplina do currículo escolar.

Apesar dos resultados positivos obtidos, esta pesquisa apresenta algumas lacunas que apontam caminhos para investigações futuras. Primeiramente, o trabalho foi limitado a um contexto específico, envolvendo uma única turma de Ensino Médio. Essa delimitação não permite avaliar como a proposta seria recebida em escolas de outras localidades ou com públicos mais diversos, o que poderia revelar variações significativas na recepção e nos resultados.

Outra lacuna relevante diz respeito à ausência da presença física de escritores/as originários/as na escola, atuando como interlocutores ou mediadores. Mesmo com um amplo repertório de literaturas nativas, sinto que essa participação teria sido particularmente relevante para uma troca direta entre estudantes e autores/as. Durante a pesquisa, eu tentei tornar isso possível, todavia em nossa cidade (pelo meu conhecimento) não há autores/as de literaturas nativas. Busquei essa informação com outros/as pesquisadores, contudo eles/as também não conheciam.

Além disso, observo que o tempo destinado às atividades foi curto. Embora os resultados demonstrem impacto significativo na percepção dos/as alunos/as, um período maior poderia possibilitar discussões mais profundas e reflexões mais críticas, tanto no plano individual quanto coletivo. Assim, recomendo que futuras investigações avaliem o impacto das literaturas nativas em contextos de médio e longo prazo, observando como essas práticas influenciam atitudes, valores e compreensões culturais dos/as alunos/as ao longo de suas trajetórias pessoais e acadêmicas.

No que diz respeito aos desdobramentos desta pesquisa, acredito que eles podem ser realizados tanto por ações individuais quanto por meio de políticas públicas. No âmbito individual, professores/as e pesquisadores/as podem buscar formação continuada por meio de cursos, leituras, eventos e grupos de estudo voltados à educação decolonial e às literaturas nativas, aprimorando sua capacidade de abordar, de forma crítica, os conteúdos relacionados às culturas dos povos originários no ambiente escolar.

Além disso, educadores/as podem criar e compartilhar materiais didáticos, como sequências didáticas, guias práticos e *e-books*, baseados em suas experiências pedagógicas. Embora já existam alguns materiais disponíveis, considero que esse repertório pode ser

³⁴ Ao nos chamarmos de “parentes”, nós reafirmamos a nossa identidade e o respeito pela diversidade cultural. Este termo reforça a ideia de que, apesar das diferenças culturais, as experiências de luta e resistência geram uma ligação entre todos que compartilham essa identidade.

ampliado, diversificado e contextualizado a diferentes realidades escolares. Outra possibilidade é incorporar tecnologias digitais ao trabalho com literaturas nativas, utilizando vídeos, *podcasts* e outros recursos audiovisuais disponíveis gratuitamente na internet.

Para que ações de maior alcance e impacto sejam efetivadas, o papel do governo é essencial. Políticas públicas de formação inicial e continuada devem incluir cursos gratuitos, como Diversidade Cultural, Ensino de Literaturas Nativas e Letramento Racial, todos incorporados à carga horária dos/as docentes, para que o aprendizado não dependa do já escasso tempo livre dos/as professores/as. Como ressalta Vieira (2024, YouTube), é injusto exigir que “o professor que já tá exausto, com um monte de turmas, um monte de alunos, um monte de coisas para fazer, para corrigir, que ganha um salário baixo, ainda tenha que dedicar um pouco do seu tempo livre para a formação”.

Ademais, o desenvolvimento e a distribuição de materiais didáticos sobre literaturas nativas e outras marginalizadas, financiados pelo governo, são fundamentais para garantir acesso universal a conteúdos que valorizem as culturas dessas populações. Essa iniciativa alinha-se aos objetivos apresentados pela BNCC, sobretudo no que tange à formação de jovens capazes de se posicionar socialmente com base em princípios e valores democráticos, de igualdade e direitos humanos, promovendo o combate a preconceitos de qualquer natureza.

Dito isso, reafirmo que esta pesquisa não foi apenas uma investigação acadêmica, mas também um retorno às minhas memórias e histórias pessoais, foi um “bom encontro” (ver Spinoza). Ao longo desta escrita, mergulhei inúmeras vezes no rio das minhas memórias. Memórias essas que foram, por algum tempo, “apagadas” pela colonialidade. Contudo, entendi que “As memórias subalternas não nascem, nem morrem; elas *sobrevivem*” (Nolasco, 2017, p. 72, grifo do autor). Elas estavam o tempo todo comigo, foi por meio delas e a partir delas que esta pesquisa tomou forma. Ao me deparar com a minha própria realidade e ancestralidade, o desejo de explorar as narrativas e perspectivas muitas vezes “esquecidas” ou silenciadas pela história oficial foi intensificado.

Assim, antes de concluir este texto, há mais uma narrativa que preciso expressar: Quando eu descobri que a minha ancestralidade estava relacionada a um povo nativo e que possivelmente a minha etnia era a Munduruku, devido ao local de nascimento de meu pai e da minha vó paterna, o maior desejo que eu tinha era elucidar essa dúvida. Todavia, durante o meu percurso de pesquisa e no contato com tantas pessoas originárias, com tantas vozes ancestrais, isso deixou de ser tão importante para mim.

Na minha imaginação, caso eu não soubesse a que povo eu pertencia, eu não poderia pertencer, eu precisava de uma validação. Isso me entristecia demais, pois não havia, nem há,

a quem eu perguntar. Como disse no início deste texto, nunca conheci nenhum membro da família do meu pai, apenas ele, e na data do meu atravessamento com a literatura nativa ele já havia falecido.

Esse silenciamento que a sociedade colonizadora provocou, entre tantos problemas gerados, influenciou também na angústia que me envolveu por muito tempo: saber a minha etnia passou a ser uma necessidade. Hoje sei que não é esse pertencer que eu buscava, não é uma etnia, vai muito além disso. É amplo. É macro. É a minha identidade. É a certeza do meu pertencimento ao coletivo, aos povos originários. Isso eu encontrei.

Ninguém, nunca mais, vai negar a minha identidade, me silenciar, silenciar os meus ancestrais. Sei que sou dos povos originários, independente de uma etnia, e ampliarei o espaço de fala dos meus parentes, falarei com eles, afinal eles não precisam que ninguém fale por eles, mas eles precisam de espaços de escuta. Então, quero, e vou, fazer a diferença enquanto pessoa que se identifica como uma pertencente aos povos originários, professora, pesquisadora, neta de uma mulher originária, Edeltrudes, que gerou sua família a partir de um estupro, de sofrimento, de tentativa de apagamento.

Hoje, a frase que afirma, garante, o meu pertencimento vem de dentro pra fora e é essa:

VÓ, EU ESTOU AQUI!!! Vou falar sobre nós enquanto eu viver. Vou continuar fazendo justiça por nós. Jorraram sangue da nossa gente no chão, seu sangue (origem) foi negado, mas o DNA que corre em minhas veias ninguém pode mudar. Ele contribuiu para a construção desta tese e todo o caminho percorrido até aqui. Isso foi só o início. Seguiremos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Ceíça. Para começar a conversa: a prática do esquecimento. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1**: sobre saberes e utopias; participação de Ceíça Almeida. – 1. ed. – Lorena: UK'A, 2010.
- ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas em perspectiva**: resignificação, negociação e articulação entre espaços formativos. – 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANZALDÚA, Glória. **Borderlands - La frontera: the new mestiza**: 1 ed. San Francisco: Aunt. Lute, 1987. Disponível em: <https://www.columbia.edu/itc/spanish/latinhum/anzaldua.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem (manual do professor) – 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. – São Paulo: Cultrix, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. – 3ª ed. – São Paulo: Brasiliense. Cap. 14, p. 197-221, 1987.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BIONDO, Fabiana Poças. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua**. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2394>. Acesso em: 03 set. 2023.
- BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73-83, 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/6.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas**: para a sala de aula. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARDOSO, Yasmin Ribeiro Gatto. **Imprensa e Gênero na Amazônia**: representações jornalísticas da mulher no Festival Folclórico de Parintins. 2018. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós Graduação em Comunicação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Bauru, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/91b1a091-1c43-4297-8c07-e5e82b652732>. Acesso em: 28 out. 2024.

CARNEIRO. Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado (Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 23 out. 2023.

CARVALHO, Leandra Paulista de. GUIMARÃES, Selva. 20 anos da Lei 10.639/2003: a educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de História. **Cadernos da Fucamp**, v. 24, p. 103-125, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3260>. Acesso em: 14 nov. 2024.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em revista** [online]. 2018, vol. 34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras. Cap. 4, p. 81-108, 2004.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – 3 ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras. Cap. 2, p. 35-60, 2004.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Cap. 14, p. 227-255. Porto Alegre: Fi, 2018.

DUTRA, Gracy Kelly Monteiro. O estereótipo da mulher amazônica nas toadas do Boi-Bumbá de Parintins/AM. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=758. Acesso em: 21 out. 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade cultural**: como prática na educação. Curitiba: Ibpx, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

GAMBINI, Roberto. **O espelho índio**: os jesuítas e a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4ª ed. – 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Letícia; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. A abordagem do texto literário no livro didático de língua portuguesa para o 6º ano. *In*: ROCHA, Patrícia Graciela da. (org.). **Linguagens e ensino**: entre novos e velhos desafios. Cap. 3, p. 81-105. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36386>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska, 2021.

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

GRAÚNA, Graça. Poema. *In*: RIBEIRO, Esmeralda. BARBOSA, Márcio (orgs.). **Cadernos Negros**. v. 29: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, p. 119-126, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC/Mari/Unesco, cap. 19, p. 481-525, 1995.

GUIDA, Angela. Memória e esquecimento: uma via de mão dupla. *In*: **Cadernos de Estudos Culturais**. Memória Cultural. v. 5, n. 10. Campo Grande: UFMS, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3667>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – 15. ed. – Cap. 3, 103-133. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARPER, Douglas. *Nativus*. In: **ETYMOLINE**: Online Etymology Dictionary. Disponível em: <https://www.etymonline.com/search?q=nativus>. Acesso em: 17 dez. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 07 ago. 2023.

JEKUPÉ, Olívio. A literatura nativa, seu valor, sua cultura. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, p. 112-118, 2020a.

JEKUPÉ, Olívio. **Infâncias e Literaturas nativas**. TV Uneb Seabra. (YouTube, 2020b). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GpI8hwSZcj8>. Acesso em: 25 nov. 2024.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, p. 45-50, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção, p. 39-44. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. – 2. ed. São Paulo: UK'A, 2021.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Organização de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O truque colonial que produz, o pardo, o mestiço e outras categorias de pobreza**. (YouTube, 2021). Disponível em: <https://youtu.be/dvijNR9Nbgo>. Acesso em: 26 jul. 2023.

KRENAK, Ailton. Receber sonhos. Entrevista. **Revista Teoria e Debate**. n. 07, 1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/>. Acesso em: 30 out. 2024.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. – 19ª ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MANCHINERI, Soleane de Souza Brasil. **Trajetórias dos Manchineri do seringal Guanabara**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9244215. Acesso em: 01 abr. 2024.

MARCELO, Victor de Oliveira; SÁ, Raquel Mello Salimeno. Pardo, um mestiço sem identidade: da cor de pele ao papel de descarte. **Revista Desvio**, v. 5, n. 2, jun., p. 44-62, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://revistadesvioblog.files.wordpress.com/2020/06/artigo-victor-e-raquel.pdf>. Acesso em: 26 jul. 23.

MENCHÚ, Rigoberta. *In*: BURGOS, Elizabeth. **Meu nome é Rigoberta Menchú**: e assim nasceu minha consciência. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *In*: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

MIGNOLO, Walter D.; GÓMEZ, Pedro Pablo. *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco. José de Caldas, 2012.

MIGNOLO, Walter D.. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 22 jun. 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter D.. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1 v. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 16 out. 2023.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Índigenas e iconografia didática**: A imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático (2011). Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/3179/1/DIOGO_FRANCISCO_CRUZ_MONTEIRO.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas**: para rir e refletir na escola. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1**: sobre saberes e utopias; participação de Ceíça Almeida. – 1. ed. – Lorena: UK’A, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. – 1. ed. – Lorena, SP: UK'A editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2009.

NINK, Ivonete Soares. Literatura Indígena: do livro didático à educação intercultural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 364–382, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13960>. Acesso: 13 jul. 2023.

NOLASCO, Edgar César. Memórias subalternas latinas: ensaio biográfico. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 5, n. 10, p. 65– 88, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3670>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NUNES, Beatriz Siqueira; NETO, João Colares da Mota. Interculturalidade e memórias de sujeitos da Amazônia: contribuições para uma pedagogia decolonial por meio da educação popular. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs.). **Pedagogias e narrativas decoloniais**. – Curitiba: CRV, cap. 10, p. 165-180, 2021.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. – (CES). Cap. 6, p. 215-242. Coimbra: Almedina, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Revista Novamerica: Descolonizar a educação**. n. 149, p. 35-39, jan-mar, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista [online]. v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. Belo Horizonte, 2010.

PÃRÕKUMU, Umusi; KÊHÍRI, Tõrãmã. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã. – 2ª ed. – São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

PERES, Delmira de Almeida. **Os saberes guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Teko Ñemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy - Paraná**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos). Universidade Federal Da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguacu, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f2c21288b0c4fba0f64869e0c5be13f9. Acesso em: 26 out. 2024.

PINTO, Ana Carolina Teixeira; DINIZ, Alai Garcia. Performance antropofágica Macunaíma-Makunaimã. **Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7020/702073888003/702073888003.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

POTIGUARA, Eliane. Mulheres indígenas sempre foram guerreiras: feminismo e meio ambiente, olhar histórico e político. *In*: MUNDURUKU, Daniel; TAUKANE, Darlene Yaminalo; NUNES, Isabella Rosado; NEGRO, Mauricio (orgs.). **Jenipapos: diálogos sobre viver**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022.

POTIGUARA, Eva. **Abyayala Membyra Nhe'engara: cânticos de uma filha da terra**. Lorena, Uk'a, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. – (CES). Cap. 2, 73-117. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, Cap. 9, p. 107-130, 2005.

QUIJANO, Aníbal: **Colonialidad y modernidad/racionalidad**, en *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, Lima, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em 16 ago. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed., 14 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

RIVAS FLORES, José Ignacio; MÁRQUEZ-GARCÍA, María Jesús; LEITE-MÉNDEZ, Analía Elizabeth; CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo; *Narrativa e educação em uma perspectiva decolonial*. *In*: MELO, Alessandro de; RIVAS FLORES, José Ignacio (orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa** – 1. ed. Cap. 2, parte 1, p. 43-64. Curitiba: Appris, 2022.

SANTOS, Francisco Bezerra dos; MAIA, Gleidys Meyre da Silva. Literatura indígena, professor? **Revista Científica da FASETE** - Faculdade Sete de Setembro. v. 12 n. 18, p. 54-68, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/317>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso em: 24 out. 2023.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Keyde Taida da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica cultural** – Critic. Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. Palhoça – SC, 2018. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/7012. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – 15. ed. – Cap. 2, 73-102. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Alexandra Serafim de. **As narrativas como estratégias de construção identitária dos índios guaranis da aldeia Tekoá Marangatu, em Imaruí (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Criciúma, 2010. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamum/web/vinculos/000049/00004950..pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomas Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos P. Feitosa, André Pereira Feitosa. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUKANO, Manoel Fernandes Moura, 2010 *apud* MACUXI, Ely Ribeiro de Souza. Literatura indígena e direitos autorais, p. 73. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

VIEIRA, Fernanda. Autobiogeografia. *In*: VIEIRA, Fernanda Sant ‘Anna. **Ikamiaba** (site). Disponível em: <https://ikamiaba.com.br/fernanda-vieira>. Acesso em: 08 out. 2024.

VIEIRA, Fernanda. Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v. 14, n. 2, p. 7-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6439/4111>. Acesso em: 20 out. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 11-42, 2009.

WALSH, Catherine. **O que é a Pedagogia Decolonial?** TV UERJ – Youtube, 19 set, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/pw8MqYauzc0>. Acesso em: 20 jul. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – 15. ed. – Cap. 1, 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Ana Carolina Fialho de. **Hôxwa e Llamichu**: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador/BA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31845>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ALMEIDA, Giovana Goretti Feijó de; ARAÚJO JÚNIOR, Edson Modesto de. Estratégias de apropriação territorial na cultura tradicional dos indígenas Suruí em Rondônia-Brasil em tempos de Covid-19. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 71-90, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/115507>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ANJOS, Glauber Lima dos. **Quiva e Laiá**: protagonismo indígena nas aulas de História através de uma narrativa da cidade de Itaguaí/RJ. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.his.puc-rio.br/wp-content/uploads/1813294_2020_Completo-Glauber-1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

BORGES, Fabiana Claudia Viana. A literatura indígena na escola: análise da obra “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena”. **Plures Humanidades**. v. 17, n. 1, p. 88-102, Ribeirão Preto/SP, 2016. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/279>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara; MANZONI, Rosa Maria. A recepção da literatura indígena desenvolvida com o Método da Leitura Receptiva. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 11, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9491/8550>. Acesso em: 9 mai. 2023.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara. **Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191526>. Acesso em: 11 maio 2023.

CARVALHO, Marlene Borges de. **Memória, identidade cultural e saberes tradicionais de povos originários**: um estudo de narrativas orais do povo Parkatêjê. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá/PA, 2020. Disponível em: https://poslet.unifesspa.edu.br/images/DISSERTAO_FINAL.pdf. Acesso em 22 mar. 2024.

CORRÊA, Áurea Lúcia Melo Oliveira. **A trajetória de vida de jovens estudantes Ye’Kuana na cidade de Boa Vista**: Desafios e Perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3240>. Acesso em: 26 mar. 2024.

COSTA, Lucas Rafael Santos. **Nas trilhas de Clio e Thoth**: história e cultura afro-brasileira nos cursos de história da UFPI e UESPI, em Teresina-PI (2003-2016). 2019. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9035645. Acesso em: 22 mar. 2024.

COSTA, Pablo Soares Pereira. **A maudição do versejar**: poéticas transviadas do Cariri cearense. 2018. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28590>. Acesso em: 28 abr. 2023.

COSTA, Vitor Mateus Daniel da. **História e Territórios**: o lugar dos nativos na construção da cidade de Tefé e os assentamentos indígenas. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Centro de Estudos Sup. Tefé. 2021. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3665>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DAMASCENO, Paulo Airton Pinto. **Silêncio na sala!**: combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH). 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27185>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DEBIASI, Andrea Andrade Alves. **A valorização do interculturalismo no processo de ensino e aprendizagem na educação básica de Orleans (SC)**: a memória identitária local como proposta pedagógica. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Tubarão/SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/ce092424-807c-4b9d-9c0a-2a0f5e8a9205/download>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; BREGUEDO, Enilze de Souza. Autorrepresentação indígena em As fabulosas fábulas de Iauaretê, de Jecupé. **Interletras**, v. 9, nº 32, out. - 2020/mar.- 2021 – p. 1-17. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201026105754id_/https://www.unigran.br/dourados/interletras/conteudo/artigos/05.pdf?v=1. Acesso em: 05 maio 2023.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36386>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. **Narrativas guarani na escola**: contribuições para o ensino de história indígena. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis/SC, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646303>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LEME, Mariana Soares. **Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das relações étnico-raciais na escola**: as culturas indígenas e seus contextos urbanos. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas/SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128894>. Acesso em: 26 mar. 2024.

LOPES, Jacqueline. **A representação da mulher indígena nas cartas de José de Anchieta**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em História Ibérica). Universidade Federal de

Alfenas (UNIFAL). Alfenas/MG, 2021. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1476>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LUCENA, Jamerson Bezerra; SANTANA, Daniel; SANTANA, Maria das Neves; PALITOT, Estêvão Martins. Lembrar, escrever, compartilhar: memórias e narrativas indígenas num exercício de etnografia compartilhada. In: **XI Reunión de Antropología del Mercosur**, nov-dec, 2015, Montevideo, Uruguay. Disponível em: https://www.academia.edu/download/58207230/Jamerson_RAM_2015.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

MAGALHÃES, Luiz Cristino. **Narrativas da história indígena na escola: um blog para a memória indígena na ditadura militar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/702537>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MANCHINERI, Soleane de Souza Brasil. **Trajetórias dos Manchineri do seringal Guanabara**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9244215. Acesso em: 01 abr. 2024.

MELO, Arlen Maia de; TRUSEN, Sylvia Maria. Literatura e alteridade: a sequência didática como ferramenta para uma educação sensível. **Boitatá**, v. 14, n. 27, p. 52–68, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/39023>. Acesso em: 03 maio 2023.

MONZILAR, Eliane Boroponepa. **Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina**. 2019. Tese. (Doutorado em Antropologia). – Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/37077>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NAWA, José Tarisson Costa da Silva. **Os Nawa nunca foram extintos: regimes de memória, trajetórias indígenas e narrativas sobre os Nawa do vale do Juruá, Acre**. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000935066&local_base=UFR01. Acesso em: 02 abr. 2024.

NUNES, Eduardo Soares. **A cruz e o itxe(k)ò: mestiçagem, mistura e relação entre os Karajá de Buridina (Aruanã-GO)**. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais) – Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/31229424/A_cruz_e_o_itxe\(k\)o_Eduardo_Nunes.pdf](https://www.academia.edu/download/31229424/A_cruz_e_o_itxe(k)o_Eduardo_Nunes.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

OLIVEIRA, Rosalva Maria Gomes de Araujo. **Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4546?mode=full>. Acesso em 22 jun. 2023.

PEREIRA, Jama Peres. **Unkuadkiz: literatura e identidade indígena Wapichana na fronteira Brasil/Guiana**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu>

[blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11431893](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f2c21288b0c4fba0f64869e0c5be13f9). Acesso em: 02 abr. 2024.

PERES, Delmira de Almeida. **Os saberes indígenas e o processo de ensino e aprendizagem no colégio Teko Nemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy**. 2019. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos). Universidade Federal Da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f2c21288b0c4fba0f64869e0c5be13f9. Acesso em: 26 mar. 2024.

PIRES, Suryan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s** – Canoas: Ed. Ulbra, cap. 4, p. 55-66, 2008.

PRESTES, José Alcir Wanzeler. **Cultura, identidade e memória: o livro didático de língua portuguesa no contexto escolar ribeirinho de Cametá – Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). – Universidade Federal do Pará. Cametá/PA, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10193256#. Acesso em: 22 mar. 2024.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araújo. **A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/237432>. Acesso em: 11 maio 2023.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araujo; SARAVALI, Eliane Giachetto. Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do Ensino Fundamental. **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 67, p. 75-97, jul./set. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/14947>. Acesso em: 10 maio 2023.

ROCHA, Wádson Pereira. **Ora viva, ora viva! Viva São Gonçalo viva!**: Diferentes olhares e sentidos visuais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em PROFARTES). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31563/4/OraVivaOra.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac**: Livro de leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10815>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Francisco Bezerra dos; MAIA, Gleidys Meyre da Silva. Literatura indígena, professor? **Revista Científica da FASETE** – Faculdade Sete de Setembro. v. 12 n. 18, p. 54-68, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/317>. Acesso em: 04 maio 2023.

SCHAEFER, Andressa Bierhals. **A literatura indígena na escola: da invisibilidade ao aparecimento**. Trabalho de conclusão de graduação (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157773>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SILVA, Anessa Fernanda da. **A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de Sociologia no ensino médio.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em rede nacional). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Sumé/PB. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599074?mode=full>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SILVA, José Alberto da. **A vida e o saber entrelaçados: A escola indígena no Katu-RN.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas). Universidade do estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2020. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/povosindigenas/dorn/doc/2963jose_alberto.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, Jackeline de Almeida. **A literatura indígena no ensino fundamental: uma experiência na escola do campo.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – PPGLI. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3657>. Acesso em: 09 maio 2023.

SOARES, Daniele Almeida; COUTINHO, Janaína de Oliveira Freitas; COSTA, Maria Beatriz Ferreira Celestino; ALCÂNTARA, Regina Godinho de. Narrativas dos povos originários: entrelaçando possibilidades com geografia e língua portuguesa. **Ciência Geográfica** – Bauru – XXVI – v. 3, p. 1503-1525, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/3079>. Acesso em: 10 maio 2023.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da Comunidade Nova Esperança - RR.** 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Federal de Roraima. – Boa Vista, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/502>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. *In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus.* São Paulo: Brasiliense, p. 73-89, 1994.

VIEIRA, Alexandre Mazetto. **Por um ensino de história decolonial: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa/PR, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3148>. Acesso em: 28 mar. 2024.

XIMENES, Cláudia Cleomar; DIAS, Chicoepab Suruí; LOCATELLI, Marília; OLIVEIRA, Adriana Correia de; SOUZA JÚNIOR, Benedito de Matos. Memórias e narrativas indígenas no município de Pimenta Bueno-Rondônia. *In: SILVA, Adnilson de Almeida [org.]. Representações e marcadores territoriais dos povos indígenas do corredor etnoambiental Tupi Mondé.* – 1. ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, Cap. 5, p. 150-178, 2019. Disponível em: <https://www.pacolivros.com.br/representacoes>. Acesso em: 27 abr. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com o parecer nº 6.078.857.

Prezado(a) aluno (a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, desenvolvida pela pesquisadora Ivonete Nink Soares. O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Os motivos que nos levam a estudar esse assunto está fundado na suposição de que na educação escolar brasileira, ainda há muitas lacunas referentes à história dos povos originários brasileiros. Um número significativo de alunos/as não (re)conhece a diversidade cultural desses povos, bem como o outro lado da história da colonização apresentado pelas memórias e narrativas dos nativos, há desconhecimento da participação deles em todos os setores da sociedade. Assim, será muito importante sua opinião, seus questionamentos, enfim, sua colaboração.

Sua participação consistirá em responder dois questionários escritos focalizados na questão dos povos originários brasileiros. Além disso, participar ativamente da sequência didática desenvolvida pela professora-pesquisadora. Durante a pesquisa, haverá gravações, em áudio, de alguns momentos das aulas e suas falas poderão ser utilizadas na produção de material de ensino ou científico, todavia você não será identificado(a) em nenhuma publicação, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido dos resultados da pesquisa. Quando houver filmagens ou registros fotográficos, o seu direito de imagem será preservado.

O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser aluno(a) da rede pública de ensino e cursar o ensino médio regular, 2ª série. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar, todavia sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem prejuízo. Esta pesquisa não apresenta riscos físicos a você. Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, avise a professora-pesquisadora, ela irá interromper a atividade e você poderá deixar de participar imediatamente, sem qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para participar, ou não, dessa pesquisa, mas fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio do *e-mail*: ivonetenink@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ –1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande/MS; *e-mail*: cepconep.propp@ufms.br; telefone: (67) 3345-7187; atendimento ao público: 07h30 -11h30 e das 13h30 – 17h30 no período vespertino.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro, ainda, que me senti suficientemente instruído(a) e concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nem pagar nada e que posso sair quando quiser, além disso, a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Este documento foi emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____, _____ de _____
Local e data

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com o parecer nº 6.078.857.

Prezado(a) aluno (a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, desenvolvida pela pesquisadora Ivonete Nink Soares. O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Os motivos que nos levam a estudar esse assunto está fundado na suposição de que na educação escolar brasileira, ainda há muitas lacunas referentes à história dos povos originários brasileiros. Um número significativo de alunos/as não (re)conhece a diversidade cultural desses povos, bem como o outro lado da história da colonização apresentado pelas narrativas dos originários, há desconhecimento da participação deles em todos os setores da sociedade. Assim, será muito importante sua opinião, seus questionamentos, enfim, sua colaboração.

Sua participação consistirá em responder dois questionários escritos focalizados na questão dos povos originários brasileiros. Além disso, participar ativamente da sequência didática desenvolvida pela professora-pesquisadora. Durante a pesquisa, haverá gravações, em áudio, de alguns momentos das aulas e suas falas poderão ser utilizadas na produção de material de ensino ou científico, todavia você não será identificado(a) em nenhuma publicação, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido dos resultados da pesquisa. Quando houver filmagens ou registros fotográficos, o seu direito de imagem será preservado.

O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser aluno(a) da rede pública de ensino e cursar o ensino médio regular, 2ª série. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar, todavia sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem prejuízo. Esta pesquisa não apresenta riscos físicos a você. Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, avise a professora-pesquisadora, ela irá interromper a atividade e você poderá deixar de participar imediatamente, sem qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para participar, ou não, dessa pesquisa, mas fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pelo *e-mail*: ivonetenink@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ –1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande/MS; *e-mail*: cepconep.propp@ufms.br; telefone: (67) 3345-7187; atendimento ao público: 07h30 -11h30 e das 13h30 – 17h30 no período vespertino.

Assentimento pós-informação

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro, ainda, que o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que estou suficientemente instruído(a) e concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nem pagar nada e, além disso, a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Este documento foi emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com o parecer nº 6.078.857.

Prezado(a) senhor (a), o menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, desenvolvida pela pesquisadora Ivonete Nink Soares. O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Os motivos que nos levam a estudar esse assunto está fundado na suposição de que na educação escolar brasileira, ainda há muitas lacunas referentes à história dos povos originários brasileiros. Um número significativo de alunos/as não (re)conhece a diversidade cultural desses povos, bem como o outro lado da história da colonização apresentado pelas narrativas dos originários, há desconhecimento da participação deles em todos os setores da sociedade. Assim, será muito importante a opinião, os questionamentos, enfim, a colaboração do(a) menor.

A participação dele(a) consistirá em responder dois questionários escritos focalizados na questão dos povos originários brasileiros. Além disso, participar ativamente da sequência didática desenvolvida pela professora-pesquisadora. Durante a pesquisa, haverá gravações, em áudio, de alguns momentos das aulas e as falas poderão ser utilizadas na produção de material de ensino ou científico, todavia ele(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido dos resultados da pesquisa. Quando houver filmagens ou registros fotográficos, o direito de imagem dele (a) será preservado.

O convite para a sua participação se deve ao fato dele(a) ser aluno(a) da rede pública de ensino e cursar o ensino médio regular, 2ª ou 3ª série. Se você consentir, o participante poderá contribuir para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar, todavia a participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, desse modo, você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem prejuízo.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos a ele(a). Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, peça que ele(a) avise a professora-pesquisadora, ela irá interromper a atividade e ele(a) poderá deixar de participar imediatamente sem qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Não haverá nenhum custo e o menor sob responsabilidade do(a) senhor(a) não receberá qualquer vantagem financeira, porém fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação dele(a), conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre a participação do(a) menor e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio do *e-mail*: ivonetenink@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, responsável por _____ declaro que fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração do(a) menor sob minha responsabilidade, e entendi a explicação. Declaro, ainda, que me senti suficientemente instruído(a) e concordo que o(a) menor participe da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nem pagar nada e que posso modificar a decisão do(a) menor supracitado(a) participar se assim eu desejar, quando quiser, além disso, a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Este documento foi emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Assinatura do responsável pelo(a) menor

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Porto Velho, 12 de abril de 2023.

Prezado (a) _____, eu, Ivone Nink Soares, professora efetiva do estado de Rondônia, pesquisadora, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, sob orientação da professora Dr.^a Patrícia Graciela da Rocha, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar, nesta instituição, com alunos/as do 2º ou 3º ano do ensino médio regular, a pesquisa intitulada: “Literaturas nativas na escola: uma possibilidade de desobediência epistêmica”. Asseguro que o(a) senhor(a) poderá solicitar elucidações sobre o trabalho que está sendo realizado, bem como retirar sua autorização, a qualquer momento.

O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional.

Em relação aos/às alunos, nesta pesquisa, eles/elas serão convidados/as a participar ativamente de uma sequência didática desenvolvida por mim, aproximadamente 15 horas, a responder dois questionários escritos e perguntas focalizadas na questão dos povos originários brasileiros, durante as aulas.

Cabe dizer que esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos alunos. Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a eventos de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, como previamente mencionado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, eu irei interromper a atividade e ele poderá deixar de participar imediatamente, ficando garantido a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Sobre os dados obtidos nesta pesquisa, os resultados e as publicações, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer informação que identifique a instituição e os/as alunos/as participantes. Nomes, endereços e outras indicações não serão publicados em hipótese alguma. Quanto à participação, essa será voluntária, não faremos nenhum tipo de pagamento, nem para a instituição nem para os/as alunos/as. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar.

Qualquer informação adicional ou em caso de dúvida quanto à condução ética desta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), por e-mail: cepconeppropp@ufms.br ou telefone: (67) 3345-7187.

Responsável pela Instituição

Responsável pela pesquisa

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela Escola _____, na função de diretor(a), declaro que fui informado(a) sobre os objetivos do projeto de pesquisa intitulado: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, de autoria de Ivonete Nink Soares, professora efetiva do estado de Rondônia, pesquisadora, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, sob orientação da professora Dr.^a Patrícia Graciela da Rocha, bem como dos procedimentos da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Declaro também, que não receberemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como também os/as participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por sua participação na presente pesquisa que será realizada somente após apresentação do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS.

Porto Velho, 12 de abril de 2023.

Responsável pela Instituição

Responsável pela pesquisa

Apêndice E – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AO/À PARTICIPANTE

Neste momento você está sendo convidado(a) a responder algumas perguntas muito importantes para o estudo intitulado “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”. Estou ansiosa para saber a sua opinião sobre:

a) Como você se identifica?

() branco () pardo () negro () *indígena* () amarelo () outro _____

b) Sabendo que o povo brasileiro é resultado da mistura de vários povos. Marque a opção que melhor define a sua ancestralidade, os povos que contribuíram para a sua genética. Depois comente **tudo** que você sabe sobre eles:

() *indígenas* () portugueses () africanos () europeus () asiáticos () _____

c) Para você, o que é *ser indígena*?

d) Quais são as características físicas e culturais da população originária?

e) Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária que fale sobre os povos originários? Dê detalhes. _____

f) Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária escrita por pessoa originária? Dê detalhes. _____

Apêndice F – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AO/À PARTICIPANTE

Após conversas e reflexões sobre os povos originários, você está sendo convidado(a) a responder, novamente, algumas perguntas para o estudo intitulado “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”. Estou ansiosa para saber se algo mudou em sua opinião:

a) Como você se identifica? Por quê?

() branco () pardo () negro () *indígena* () amarelo () outro _____

b) Quais são as diferenças ou semelhanças entre quem se identifica com uma etnia *indígena* e quem não se identifica? _____

c) O que você gostaria de saber mais sobre os povos originários? Por quê? _____

d) Em sua opinião, há diferença entre conhecer a história sobre alguém por meio de outras pessoas e conhecer esse alguém por meio de sua própria narrativa? Por quê? _____

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? _____

f) O que você achou de conhecer as literaturas nativas? Comente. _____

Apêndice G – Questionário sobre o livro *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku

a) Como os povos originários são retratados nas histórias?

b) Qual é o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento?

c) Como a tradição oral é retratada na literatura nativa?

d) Quais são os laços que unem alguns membros desse povo?

e) Como o conhecimento é compartilhado entre as diferentes gerações desse povo?

f) De que maneira, na literatura, a colaboração e a solidariedade são evidenciadas?

g) Como as memórias ancestrais e as tradições dos povos originários são retratadas na obra?

h) Qual é o papel das histórias e narrativas na transmissão de conhecimentos?

i) Como a perspectiva do autor nos convida a enxergar as memórias e as tradições dos povos originários de maneiras diferentes?

j) Como as memórias pessoais e coletivas são valorizadas na narrativa?

ANEXOS

Anexo 1: Excerto da obra “Meu vô Apolinário”, de Daniel Munduruku

Meu vô Apolinário

¹ Gosto muito de contar histórias. Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Ai elas se mostram.

² Tem estórias que a gente inventa e cria na cabeça, fruto da imaginação ou da inspiração de algum espírito que quer que a gente as ofereça às outras pessoas. Podem ser estórias engraçadas, românticas ou tristes. Estórias ajudam as pessoas que as leem, de alguma forma que eu ainda não descobri. Apenas sei que elas tocam lá no fundo e é por isso que as pessoas gostam delas.

³ Tem histórias — estas, sim, escritas com H — que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da gente. Acontecimentos que fizeram a gente pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso saber sobre nós mesmos, ou fatos que fizeram a gente rir; ou chorar; ou só pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo.

46



O autor em São Paulo, em 2013.
Daniel Munduruku nasceu em 1964, no Pará. Estudou Filosofia, História e Psicologia e, como escritor, já escreveu cerca de cinquenta livros para crianças, jovens e educadores. Possui Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos.

Entre suas várias atividades, é diretor-presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais.

⁴ A história que vou contar não é sobre a minha pessoa. Ou melhor; é sobre a minha pessoa, mas não a que sou hoje — porque já não sou o mesmo que fui ontem — e sim a pessoa que fui me tornando ao longo dos poucos anos de convivência que tive com meu avô, um velho índio que se sentava de cócoras para nos contar as histórias dos espíritos ancestrais a quem ele chamava carinhosamente de avós e guardiões.

[...]

⁵ Meu avô Apolinário [...] surgiu ao meu lado como num passe de mágica. Passou a mão suavemente sobre minha cabeça e disse: — Hoje vamos tomar banho só nós dois. Em seguida, começou a andar em direção ao **igarapé** e eu senti que devia acompanhá-lo.

[...]

⁶ Quando chegamos ao igarapé onde a gente sempre tomava banho eu parei. Apolinário apenas balançou a cabeça negativamente e apontou um lugar mais adiante. Fui atrás dele. Eu nunca tinha tido coragem de subir o rio, mas não fiquei surpreso com o convite de meu avô. Ele me levou para um lugar belíssimo, com uma queda-d'água mais ou menos alta. Abaixo dela havia um poço. Fiquei encantado com a beleza do lugar. Apolinário me disse simplesmente:

⁷ — Está vendo aquela pedra lá na cachoeira?

⁸ Respondi que sim.

⁹ — Então sente nela e fique lá. Não saia enquanto eu não mandar. Você só tem que observar e escutar o que o rio quer dizer pra você.

¹⁰ Foi o que fiz. Lá embaixo, Apolinário entrou na água e com as mãos em concha começou a jogar água sobre seu corpo velho e cansado. Ficou ali por bastante tempo, sem sair do rio. Eu olhava fixamente para as águas pensando no que eu deveria ouvir. Não ouvi nada, é claro. Não daquela vez.

¹¹ Quando a tarde já estava caindo, meu avô me chamou.

¹² — Agora já pode tomar banho.

¹³ Mergulhei com vontade na água fria. Ao subir à tona, me vi sozinho. Olhei para todos os lados. Meu avô tinha me deixado. Vesti correndo meu calção e comecei a gritar por ele. Ele reapareceu de surpresa, como sempre.

¹⁴ — Por que você está gritando?

¹⁵ Fiquei envergonhado, mas ele compreendeu.

Glossário

Igarapé: do tupi-guarani *ir-r'apé* = caminho d'água; nascente de ribeirão, riacho.

Clipe

A língua indígena, principalmente o Tupy, através dos Tupinambá, está presente até hoje no nosso cotidiano: na fauna, flora, topônimos e expressões cotidianas. Estudiosos verificaram, por exemplo, que de mil nomes de aves 350 eram designações tupis; de 550 peixes, metade é identificada com nomes tupis, e a geografia brasileira é praticamente batizada com nomes nativos [...].

JECUPÉ, Kaka Werá. *A Terra dos Mil Povos: História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

47

¹⁶ — Fui fazer xixi. Você não sabe que não se deve fazer xixi no igarapé? O igarapé é de água pura e o xixi o contamina, enfraquece seu espírito. Espero que tenha aprendido alguma coisa com nossa vinda até aqui.

¹⁷ Fiquei quieto. Não tinha aprendido nada, pelo menos não tinha me dado conta ainda.

¹⁸ — Você chegou à aldeia muito nervoso estes dias, não foi? Veio assim da cidade, lugar de muito barulho e maldade. Lá as pessoas o maltrataram e você se sentiu aliviado quando soube que viria para cá, não foi? Sei que está assim porque as pessoas o julgaram inferior a elas e seus pais não o ajudam muito a compreender tudo isso. Pois bem. Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. Por isso eu o trouxe aqui. Você viu o rio, olhou para as águas. O que eles lhe ensinam? A paciência e a perseverança. Paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso; perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. Ele sabe aonde quer chegar e sabe que vai chegar, não importa o que tenha de fazer para isso. Ele sabe que o destino dele é unir-se ao grande rio Tapajós, dono de todos os rios. Temos de ser como o rio, meu neto.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. 3. ed. São Paulo: Nobel, 2009. p. 7; 26; 29-31. (Fragmentos).

Fonte: Balthasar; Goulart (2018, p. 46-48)

206