



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luciane Azeredo de Souza

**A literatura indígena no contexto escolar: caminhos para  
formação de leitores**

São Gonçalo

2024

Luciane Azeredo de Souza

**A literatura indígena no contexto escolar: caminhos para formação de leitores**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas

São Gonçalo

2024



CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S729<br>TESE | <p>Souza, Luciane Azeredo de.</p> <p>A literatura indígena no contexto escolar : caminhos para a formação de leitores / Luciane Azeredo de Souza. – 2024. 171f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas.<br/>Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Literatura brasileira – Escritores indígenas – Teses.<br/>2. Estudantes do ensino fundamental – Livros e leitura – Teses.<br/>3. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 4. Multiculturalismo – Teses.<br/>I. Quelhas, Iza Terezinha Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.<br/>III. Título.</p> <p>CRB7 – 6150</p> <p>CDU 869.0(81)(=98)</p> |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luciane Azeredo de Souza

**A literatura indígena no contexto escolar: caminhos para formação de leitores**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 04 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Norma Sueli Rosa Lima  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Josiane de Souza Soares  
Colégio de Aplicação – UFRJ

São Gonçalo  
2024

## DEDICATÓRIA

À minha amada mãe (*in memoriam*) por ter me ensinado o essencial da vida.

À minha filha Helena, incentivadora dos meus estudos acadêmicos.

Ao meu marido Orlando Lélío pelo carinho incondicional.

Aos meus alunos, maiores responsáveis por essa pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por conceder-me a oportunidade de dar mais um passo para realizar meu trabalho dignamente.

À minha orientadora Iza Quelhas pela sabedoria, orientação e incentivo durante todas as etapas dessa pesquisa.

À professora Norma Sueli Rosa Lima pela motivação inicial para a escolha do tema dessa pesquisa, desde as aulas ministradas no PROFLETRAS.

Às professoras que ministraram aulas no Mestrado Profissional em Letras pela contribuição para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos colegas da turma 2022 do Mestrado Profissional em Letras, docentes em busca de novos caminhos para desenvolver suas práticas em sala de aula.

Aos profissionais da escola na qual leciono, especialmente a professora de Artes Bárbara Amaral de Castro, as agentes de leitura Andrea Coutinho Rodrigues e Maria Paula Larquer, a professora de Ciências Mariluce da Silva Coelho.

[...] embora queiramos a igualdade social, se faz urgente defender a diversidade, para que – ainda que diversamente – façamos com dignidade e de forma singular parte de uma única raça: a humana.

*Cagnet e Pegoretti*

## RESUMO

SOUZA, Luciane Azeredo de. *A literatura indígena no contexto escolar: caminhos para formação de leitores*. 2024. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e interventiva, apresenta uma metodologia sobre reflexões de leitura de textos literários escritos por vozes indígenas, cujo foco é a formação de estudantes leitores multiculturais dos anos finais do Ensino Fundamental. Por meio da investigação, pretendemos impulsionar novos direcionamentos para o estudo da literatura dos povos originários em instituições de ensino que salientam ações pedagógicas infrequentes como perspectiva, ainda que a Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008) indique outros vieses. Assim, o objetivo está em ampliar a realidade afetiva e social a partir da cultura das etnias indígenas, com vistas a desmistificar visões exóticas e pré-concebidas desde a época colonial brasileira, por meio de narrativas eurocêntricas visualizadas, sobretudo, na literatura indianista do Brasil. Para tanto, foi necessária a organização de oficinas como estratégias para a prática de leitura e produção textual associada aos contos das obras *“Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”* e *“História de Índio – uma quase biografia”*, ambos do escritor indígena Daniel Munduruku. Além desses livros, há abordagens com outros gêneros e ferramentas tecnológicas para a produção final dos alunos de duas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual situada no estado do Rio de Janeiro, nas quais acontece o contexto da pesquisa. Tais propostas ficarão disponíveis no caderno de atividades, no apêndice desse projeto, o qual poderá servir a outros docentes da instituição na qual atua a pesquisadora e os demais profissionais comprometidos com a mesma abordagem. Para esse fim, a fundamentação teórica contou com autores como Barbier (1985), Bortoni-Ricardo (2004), Candido (2011), Correia, Danner e Dorrico (2018), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Graúna (2013), Rojo (2012), Thiél (2012), Thiollent (2011) e Todorov (2020), além de documentos legais que tratam da literatura indígena. A relevância do estudo reside na possibilidade de um contato mais efetivo com o gênero “conto indígena”, capaz de auxiliar na conscientização e no respeito a uma literatura marginalizada e desconhecida pela maioria dos discentes e docentes, cuja temática é de relevância para o debate no ambiente escolar, no sentido de contribuir para a formação identitária dos leitores e fomentar a cultura indígena brasileira nesse âmbito.

Palavras-chave: literatura indígena; multiculturalismo; formação de leitores.

## ABSTRACT

SOUZA, Luciane Azeredo de. *A literatura indígena no contexto escolar: caminhos para formação de leitores*. 2024. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This research, with a qualitative and interventional nature, presents a methodology on reading reflections on literary texts written by indigenous voices, whose focus is the formation of multicultural readers among students in the final years of Middle School. Through the research, we intend to promote new directions for the study of the literature of original peoples in educational institutions that highlight infrequent pedagogical actions as a perspective, even though Law n.º 11.645 (Brasil, 2008) indicate other biases. Thus, the objective is to expand the affective and social reality based on the culture of indigenous ethnicities, with a view to demystifying exotic and pre-conceived views since the Brazilian colonial era, through Eurocentric narratives visualized, above all, in Indianist literature in Brazil. To this end, it was necessary to organize workshops as strategies for the practice of reading and textual production associated with the short stories from the works “*Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*” and “*História de Índio – uma quase-biografia*”, both by indigenous writer Daniel Munduruku. In addition to these books, there are approaches with other genres and technological tools for the final production of students from two eighth-year Middle School classes at a state school located in the state of Rio de Janeiro, Brazil, in which the research context takes place. Such proposals will be available in the activity notebook attached to the project studies, which can be used by other teachers at the institution where the researcher works and other professionals committed to the same approach. To this end, the theoretical foundation included authors such as Barbier (1985), Bortoni-Ricardo (2004), Candido (2011), Correia, Danner and Dorrico (2018), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Graúna (2013), Rojo (2012), Thiél (2012), Thiollent (2011) and Todorov (2020), in addition to legal documents that deal with indigenous literature. The relevance of the study lies in the possibility of a more effective contact with the “indigenous short story” genre, capable of helping to awareness and respect for a marginalized and unknown literature by the majority of students and teachers, whose theme is relevant to the debate in the school environment, in order to contribute to the identity formation of readers and promote Brazilian indigenous culture in this scope.

Keywords: indigenous literature; multiculturalism; reader training.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                    |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 -  | Cópia e encadernação dos livros usados na sequência didática ..... | 51  |
| Figura 2 -  | Apresentação do documentário “Falas da Terra” .....                | 57  |
| Figura 3 -  | Leitura compartilhada em círculo .....                             | 58  |
| Figura 4 -  | Principais observações entre o conto indígena e o podcast .....    | 65  |
| Figura 5 -  | Questionamentos sobre a leitura do conto .....                     | 67  |
| Figura 6 -  | Atividade artística em equipe sobre o podcast entre o conto .....  | 68  |
| Figura 7 -  | Livros organizados na mesa da biblioteca .....                     | 70  |
| Figura 8 -  | Dinâmica de leitura na biblioteca sobre a temática indígena .....  | 71  |
| Figura 9 -  | Alunos assistindo à entrevista do escritor Daniel Munduruku .....  | 79  |
| Figura 10 - | Cópia do livro de imagem Abaré anexada em cartaz .....             | 83  |
| Figura 11 - | Dinâmica sobre grafismos indígenas .....                           | 97  |
| Figura 12 - | Escolha dos grafismos pelos estudantes .....                       | 97  |
| Figura 13 - | Grafismos produzidos pelos estudantes .....                        | 98  |
| Figura 14 - | Professora da escola indígena para Poty .....                      | 100 |
| Figura 15 - | Rio que banha a aldeia Mata Verde Bonita .....                     | 101 |
| Figura 16 - | Instituto Cultural .....                                           | 101 |
| Figura 17 - | Espaço interno do Instituto Cultural Indígena .....                | 102 |
| Figura 18 - | Conversa com o pajé medicinal com os estudantes .....              | 103 |
| Figura 19 - | Elaboração do mapa mental no quadro branco .....                   | 107 |
| Figura 20 - | Produção final em equipe de conto indígena .....                   | 118 |
| Figura 21 - | Sala de aula para a dinâmica da oficina de mandala .....           | 126 |
| Figura 22 - | Sala preparada para a audição do podcast .....                     | 127 |
| Figura 23 - | Alunos na biblioteca: audição dos podcasts .....                   | 127 |
| Figura 24 - | Oficina de mandala coordenada pela indígena Sol .....              | 128 |
| Figura 25 - | Cartazes preparados para a culminância do projeto .....            | 129 |
| Figura 26 - | Corredor da escola com os trabalhos dos alunos .....               | 130 |
| Figura 27 - | Cartaz artístico .....                                             | 131 |
| Figura 28 - | Estudantes confeccionando mandalas .....                           | 132 |
| Figura 29 - | Docentes e a indígena .....                                        | 133 |



## LISTA DE QUADROS

|             |                                                                                                                          |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 -  | Esquema de sequência didática .....                                                                                      | 48  |
| Quadro 2 -  | Esquema de sequência didática adaptada .....                                                                             | 48  |
| Quadro 3 -  | Sequência Didática .....                                                                                                 | 53  |
| Quadro 4 -  | Questionamentos orais aos estudantes das turmas A e B .....                                                              | 56  |
| Quadro 5 -  | Perguntas para a conversa após a exibição do vídeo<br>“Falas da Terra” e a leitura do conto “A raiva de ser índio” ..... | 59  |
| Quadro 6 -  | Questões para conversa sobre o podcast “A criação do<br>universo, da Terra e do homem” .....                             | 64  |
| Quadro 7 -  | Questões para conversa sobre o conto “Maracanã” .....                                                                    | 67  |
| Quadro 8 -  | Questões para conversa sobre os contos “O vô Apolinário” e<br>“A sabedoria do rio” .....                                 | 80  |
| Quadro 9 -  | Questões para nortear a conversa sobre o conto “História de<br>guerra” .....                                             | 108 |
| Quadro 10 - | Questões que nortearam a conversa sobre o conto “Escola da<br>vida” .....                                                | 116 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|      |                                               |
|------|-----------------------------------------------|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular                |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| MEC  | Ministério da Educação e Cultura              |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola        |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                           |           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|          | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>1</b> | <b>A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITORES REFLEXIVOS E MULTICULTURAIS .....</b> | <b>22</b> |
| 1.1      | O estudo da literatura: um fim em si mesmo? .....                                                                         | 22        |
| 1.2      | A literatura indígena – breve panorama histórico dos caminhos e conquistas na literatura brasileira .....                 | 26        |
| 1.3      | O multiculturalismo no ambiente escolar: uma proposta desafiadora oferecida pela literatura indígena .....                | 28        |
| 1.4      | Contribuições da literatura indígena para a formação étnico-racial no ambiente escolar .....                              | 31        |
| 1.5      | O direito à literatura indígena: razões sociais para a efetivação dessa garantia .....                                    | 33        |
| 1.6      | O surgimento da literatura indígena como forma de resistência, vivência e memória desses povos .....                      | 36        |
| <b>2</b> | <b>METODOLOGIA .....</b>                                                                                                  | <b>39</b> |
| 2.1      | Contexto e os sujeitos da pesquisa .....                                                                                  | 43        |
| 2.2      | Gênero textual e obras escolhidas para o estudo literário .....                                                           | 45        |
| 2.3      | Descrição da pesquisa e análise de resultados .....                                                                       | 47        |
| 2.4      | Uma proposta desafiadora .....                                                                                            | 48        |
| 2.4.1    | <u>Primeiros passos do projeto</u> .....                                                                                  | 49        |
| 2.4.2    | <u>A realidade da instituição escolar</u> .....                                                                           | 51        |
| 2.4.3    | <u>Uma proposta multicultural</u> .....                                                                                   | 52        |
| 2.5      | Uma proposta multicultural .....                                                                                          | 55        |
| 2.5.1    | <u>Sequência didática: Oficina 1 - o encontro com a diversidade</u> .....                                                 | 63        |
| 2.5.2    | <u>Sequência didática: Oficina 2 “Biblioteca, espaço de encontros e descobertas”</u> .....                                | 70        |
| 2.5.3    | <u>Sequência didática: Oficina 3 “O encontro com o escritor”</u> .....                                                    | 74        |
| 2.5.4    | <u>Sequência didática: Oficina 4 “Nas trilhas dos contos indígenas” ....</u>                                              | 82        |

|        |                                                                                           |     |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.5.5  | <u>Sequência didática: Oficina 5 “A arte do grafismo indígena”</u> .....                  | 95  |
| 2.5.6  | <u>Sequência didática: Oficina 6 “Além dos muros da escola”</u> .....                     | 99  |
| 2.5.7  | <u>Sequência didática: Oficina 7 “A missão de desentortar”</u> .....                      | 107 |
| 2.5.8  | <u>Sequência didática: Oficina 8 “Uma proposta desafiadora”</u> .....                     | 111 |
| 2.5.9  | <u>Sequência didática: Oficina 9 “‘Escrevivências’ sobre a literatura indígena”</u> ..... | 117 |
| 2.5.10 | <u>Sequência didática: Oficina 10 “Mãos à obra”</u> .....                                 | 125 |
|        | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                         | 134 |
|        | <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                  | 139 |
|        | <b>APÊNDICE</b> - Produto educacional .....                                               | 142 |
|        | <b>ANEXO</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido .....                           | 169 |

## INTRODUÇÃO

No ambiente escolar das instituições de Educação Básica, torna-se cada vez mais necessário refletirmos sobre as experiências dos estudantes com texto literário, devido a ações pedagógicas desvinculadas dos reais propósitos do estudo da literatura. Nessa perspectiva, Tzvetan Todorov (2020, p. 23), no livro *A literatura em perigo*, para responder à indagação que fizeram a ele sobre os motivos de o escritor amar a literatura, declara que ela “[...] amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. Dessa forma, os textos literários proporcionam aos sujeitos leitores a possibilidade de acesso a saberes sobre o mundo, pelo contato com a literatura, pois ela incentiva os leitores a vivenciarem novas experiências com o outro e consigo mesmo.

Fica evidente que as escolas de educação básica e de ensino público e privado não contribuem o suficiente para os nossos estudantes experienciarem o que o escritor sublinha como a possibilidade dada ao leitor literário, pois “[...] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2020, p. 24). Nessa perspectiva, a literatura deve atuar como elemento cultural presente no processo educacional dos sujeitos leitores, cuja experiência estética é capaz de promover a compreensão do outro, além do leitor reconhecer nele suas experiências. Cabe a nós, profissionais da área de Língua Portuguesa, refletirmos sobre essa conjuntura e definirmos novas possibilidades para o estudo do texto literário, já que a grade curricular instituída pelo MEC subtraiu, ao longo das últimas décadas, o espaço na carga horária para o estudo da literatura. Portanto, esta pesquisa considera tal realidade e se fundamenta na resignificação da prática leitora por meio da literatura escrita por “vozes” indígenas.

Ademais, as obras literárias publicizadas que circulam nas escolas frequentemente não contemplam temáticas diversificadas que proporcionam aos sujeitos refletirem sobre a própria identidade, pois, como afirma Antonio Candido (2011, p. 117), “[...] a literatura também é uma forma de cultura”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa confirmam o propósito de formar leitores conscientes de si mesmos, de suas subjetividades e da pluralidade inerente a toda a sociedade. A partir dessa constatação, consideramos

relevante construir uma pesquisa para apresentar a literatura indígena como um direito, pois há inúmeras obras escritas por indígenas que atendem às necessidades dos estudantes de conhecer, rever suas concepções a respeito de uma cultura ancestral e perceber atitudes de luta e resistência presentes na realidade contemporânea dos povos originários.

Em contrapartida, as práticas sugeridas no projeto podem viabilizar a conscientização e o respeito a uma literatura marginalizada, até o momento presente, pela maioria das instituições escolares públicas e privadas. Por muito tempo, consideramos o discurso dos textos canônicos para apresentarmos aos estudantes o indígena sob a concepção da literatura romântica com traços europeus, na qual o indígena era visto como habitante das selvas e primitivo, o qual necessitaria da civilidade para ser integrado à sociedade. Com isso, nos distanciamos cada vez mais da cultura dos nossos ancestrais, ao consagrarmos um olhar exótico da sociedade que frequentou a escola básica brasileira.

Outrossim, a literatura nacional, nesse aspecto, organiza-se a partir da essência sociocultural brasileira e tem a língua portuguesa como uma realidade imposta pelo colonizador europeu, carregada de valores culturais e ideológicos próprios, ainda que receba tendências e influências externas, tanto de fontes modernas quanto daquelas estabelecidas como tradicionais. Nesse contexto, o cânone literário reúne obras consideradas como patrimônio, seja da humanidade, de um continente ou nação; além dos temas ou a cultura a ele vinculados.

Devemos refletir ainda sobre as universidades que abordam meios de incorporar disciplinas para disponibilizar suporte teórico aos futuros docentes que, por seu turno, precisam modificar o panorama atual das nossas instituições. Também destacamos os docentes atuantes que, nessa conjuntura, se veem incapazes de fomentar ações positivas para romper com os padrões legitimados. Portanto, a literatura indígena contemporânea está distante das escolas de ensino básico, com a exceção de práticas isoladas de professores que tentam implementar atividades de leitura e escrita a respeito da temática, ainda que a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), instigue os estabelecimentos de ensino a criarem estudos sistematizados da literatura dos povos nativos.

Vale ressaltar que a literatura estabelecida como indígena é marcada pela atuação direta dos escritores que dão voz aos seus textos, cuja expressão reflete subjetividades a partir de temáticas sobre a ancestralidade, história, estética,

política, entre outros assuntos. Em contrapartida, a literatura indianista foi criada para conceituar características do Romantismo do Brasil, produzidos a partir do século XIX, essa por sua vez, foi estabelecida por escritores que se tornaram consagrados por forjarem uma identidade nacional na qual o indígena era apresentado por um olhar colonizado e colonizador, o que contribuiu sobremaneira para preconizar uma imagem homogênea e idealizada dos nativos. José de Alencar e seus romances *Iracema*, *Ubirajara* e o *Guarani* servem para exemplificar esse modelo ocidental das obras indianistas. No que se refere à literatura indigenista, a temática dos povos indígenas busca refletir sobre esses sujeitos. Escritores como Darcy Ribeiro e Antonio Callado questionam, em suas obras, o lugar dos nossos ancestrais no projeto ocidental da realidade histórica brasileira, como de modo respectivo, são *Os índios e a civilização* (1970) e *A Expedição Montaigne* (1982). Sendo assim, os indígenas atuam como colaboradores para a produção desses textos.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar nossas práticas sob outra perspectiva, ao distanciarmos nosso olhar da literatura branca europeizada, cujo comprometimento com a identidade indígena não foi vislumbrado por escritores como José de Alencar e Gonçalves Dias, presentes nos periódicos de literatura indianista brasileira que permeiam as salas de aula. Como informado alhures, os docentes que atuam diretamente na escola básica precisam de suporte teórico para trabalharem sob o viés de uma formação do leitor, ao encontrarem caminhos com o desenvolvimento de reflexões por meio de leituras literárias indígenas, devido a possibilidades do contexto multicultural na formação de jovens estudantes.

Por conseguinte, o acesso à literatura nacional não se limita a conhecer os textos concebidos como canônicos, mas também possibilitar aos aprendizes o contato com textualidades provenientes da diversidade cultural do país, pois elas representam nesse contexto, a produção autoral contemporânea definida pela identidade dos povos originários. Acreditamos que esse é um direito social, além de proporcionar o acesso de discentes e docentes para desfazer pré-conceitos e refletir sobre a importância de povos de tradições ancestrais. Com esse contato, tais sujeitos não apenas poderão alcançar novos conhecimentos, como também o senso crítico necessário para se perceberem como pertencentes a uma cultura de tradição oral e diversa que pode gerar questionamentos acerca da relação com

tais elementos e a nossa própria identidade.

De acordo com Regina Zilberman (2008, p. 17), “[...] a leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos”. Nesse viés, a busca pela interação com o texto literário cria possibilidades para o jovem leitor interagir de forma mais participativa com as leituras apresentadas no contexto da sala de aula. Ademais, será possível confrontar realidades muitas vezes desconhecidas da comunidade escolar e que possuem o direito de produzir ressignificações na prática leitora de aprendizes e docentes.

Em consonância à reflexão anterior, consideramos relevante construir uma pesquisa acerca do trabalho efetivo com a literatura indígena para a formação leitora de discentes e docentes. Tal escolha indica uma temática original, mas, ao mesmo tempo, representa uma novidade nas escolas, ainda que as “vozes” indígenas passassem a integrar o mercado editorial infantil e juvenil notadamente a partir de 1990. Contudo, as instituições educacionais geralmente apresentam projetos sem continuidade e desconectados com as reais necessidades pedagógicas dos novos modelos a serem elaborados para estudos de obras cujos escritores são comprometidos com sua história ancestral, a relação dos povos com a terra, a cultura e as artes, apresentadas aos leitores, em sua maioria, a partir de narrativas míticas. Segundo Cagneti e Pauli (2015, p. 32), “O mito sempre esteve na base das grandes narrativas literárias, pois são eles que se debruçam sobre os grandes mistérios que circundam o homem e sua condição, mistérios que - embora tantos ciclos e etapas tenham sido vividos pela humanidade.” Com essa perspectiva, os textos indígenas apresentam, por exemplo, o mito da criação da terra e do homem, possibilitando novas concepções dos estudantes com a natureza.

Não obstante, as obras escritas por vozes indígenas nos proporcionam rever impressões equivocadas sobre os povos originários que não permaneceram no passado excêntrico de nossas percepções, mas que participam do mundo contemporâneo. Eles atuam em vários setores da sociedade, seja em áreas de floresta ou nas metrópoles brasileiras, pois precisam mostrar que resistiram ao apagamento imposto pela sociedade aos povos nativos.

Por ser uma literatura original e diversa, é necessária a atuação de docentes como pesquisadores, cientes da ausência de formação acadêmica e comprometidos com leituras e estudos direcionados a consolidar as práticas



pedagógicas para formação de leitores que promovam o letramento multicultural. Nessa perspectiva reconhecemos, no repertório da literatura indígena, caminhos para competências leitoras voltadas à curiosidade e à empatia com a tradição estética indígena, com vistas a ampliar a cultura do outro e, consequentemente, de nossa realidade afetiva e social.

Nesse sentido, enfatizamos a urgência dos responsáveis pela estruturação do currículo escolar do Ensino Fundamental, nas secretarias de educação dos municípios e estados, repensarem seus diferentes componentes para que possamos romper com práticas em sala de aula onde a literatura é apresentada aos alunos de forma homogênea e tradicional. Assim sendo, trabalhar a diversidade cultural e o respeito às relações étnico-raciais no ambiente escolar é reconhecer que a sociedade é heterogênea, afastando, desse modo, os sentidos reiterados, ao longo do tempo, pela própria escola.

Em contrapartida, adolescentes e jovens buscam responder inquietudes identitárias. Por isso, nós, docentes do Ensino Fundamental, necessitamos atuar como mediadores das reflexões sobre as influências plurais que as diferentes culturas exercem sobre os estudantes. Nessa perspectiva, os livros escritos por vozes indígenas, em sua composição, multimodalidades textuais que apresentam aos jovens leitores a riqueza da diversidade, auxiliando na ampliação do universo de conhecimento dos alunos, possibilitando a identificação, o respeito e a busca por sua ancestralidade. Dessa forma, o multiculturalismo representa a luta de grupos sociais discriminados e excluídos, especialmente os reportados às etnias, dentre eles, de modo particular, os indígenas que protagonizam nossa representação multicultural.

Como salienta Janice Thiél (2012, p. 1177), o ambiente de sala de aula “[...] precisa ser valorizado como lócus potencial, como espaço de confronto que precisa ser legitimado”. Dessa maneira, refletimos, por meio de um estudo multimodal, acerca de textos narrativos de tradição oral, acompanhados pela interpretação dos grafismos que comunicam visões de mundo, as quais podem desfazer estereótipos dos povos originários. Nesse viés, Rojo e Moura (2012, p. 14) confirmam que os textos trabalhados sob a perspectiva dos multiletramentos são “[...] interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços”. Ademais, os multiletramentos, apontados por Roxane Rojo (2012, p. 14), convergem com as textualidades indígenas, devido à composição híbrida da

literatura dos povos originários, pois emergem de modalidade variada-escrita, acompanhada de imagens, movimento, sons, dispostos com riqueza de detalhes e criatividade na elaboração do texto.

Portanto, esta pesquisa advém do desejo de construir uma proposta de atividade com reflexões acerca do trabalho com a literatura indígena entre estudantes e educadores envolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante salientar que tal motivação se iniciou quando participamos do projeto de leitura na Prefeitura de Itaboraí, Rio de Janeiro, de 2010 a 2019.

Naquele período, a escola onde lecionávamos recebeu livros de literatura escritos por indígenas. Ao analisarmos as vozes de cada obra, percebemos o fascínio de cada uma, apesar de as não conhecer; nessa perspectiva, alunos também ficavam curiosos com as obras, por ser um universo desconhecido. Desse modo, buscamos meios com o intuito de criar projetos para o desenvolvimento dos estudos, mas havia dificuldades em relação à falta de suporte teórico e metodológico para efetivas propostas com a literatura indígena.

Diante dessa realidade, a interrogação a qual consideramos responder nessa pesquisa é por que nós, professores atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental, não sistematizamos propostas mais sólidas para o ensino de Língua Portuguesa que contemplem estudos da literatura indígena produzida no Brasil a partir dos anos 1990? Feita essa verificação, entendemos que a hipótese mais pertinente é que a formação acadêmica da maioria dos docentes que hoje atuam na educação básica não contemplou estudos da literatura indígena, embora na atual conjuntura existam movimentos na academia de ressignificação curricular, ainda que a Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008) tenha criado a obrigatoriedade desse aprendizado nas escolas públicas e privadas brasileiras. Não obstante, a minoria dos educadores tem ciência da expansão de vozes literárias indígenas há, pelo menos, três décadas no mercado editorial e nas bibliotecas públicas e privadas do nosso país.

Essa pesquisa foi realizada no colégio da rede estadual de ensino, localizado no município de Itaboraí/RJ, possui cinco salas e atende 256 alunos daquela comunidade em dois turnos, com aulas ofertadas para os Ensinos Fundamental e Médio. O ambiente é pequeno, pois não há pátio, mas, mesmo assim, há uma biblioteca satisfatória, com um interessante acervo bibliográfico.

Tal instituição atende precipuamente alunos que moram na zona rural,

muitos deles em lugares distantes e de difícil acesso, o que justifica a necessidade de um ônibus escolar para minimizar os problemas de deslocamento. Cumpre afirmar que a pesquisadora leciona na instituição desde 2013 e, para este projeto, optou por trabalhar com duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. Logo, a importância do multiculturalismo e de ações permanentes com o texto literário nos conscientizou acerca da necessidade de pesquisas e, paralelamente, da concepção de um projeto para abordar a literatura indígena na escola onde atuamos.

O presente trabalho se ancora na investigação qualitativa como proposta metodológica, precisamente na pesquisa-ação, cujo plano científico visa ir além dos aspectos teóricos e burocráticos das pesquisas tradicionais. Isso se deve ao fato de possibilitar, ao pesquisador e aos grupos participantes, caminhos para responder eficientemente à situação-problema do projeto educacional em questão.

Em relação ao objetivo geral, visamos ressignificar o olhar de discentes e docentes sobre as textualidades indígenas por meio de ações pedagógicas que provoquem novos sentidos sobre a cultura dos povos originários, assim como os façam refletir de fato. Isso poderá contribuir sobremaneira para a formação de repertório e das competências leitoras.

Os objetivos específicos são:

- Estimular professores da comunidade escolar onde atuamos sobre a relevância de buscar uma postura proativa na produção de estudos sistematizados sobre a literatura indígena.
- Conhecer, valorizar e desenvolver atividades com as textualidades indígenas produzidas a partir dos anos 1990 no Brasil.
- Conscientizar estudantes sobre a tradição indígena, com vistas à formação crítica dos educandos e para reconhecerem a importância sociocultural dos povos indígenas.
- Criar diálogos acerca da obra principal analisada na sequência didática de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), com foco em contos, músicas, vídeos e artes visuais, de modo a enriquecer o universo cultural dos educandos sob o viés do multiletramento e multiculturalismo.
- Desmistificar, por meio de leituras literárias indígenas, a visão exótica sobre os povos nativos, devido à ideologia criada ao longo da história e que

apresentava significados pejorativos sobre nossos ancestrais.

- Ampliar as competências linguísticas, artísticas e culturais dos alunos.
- Desenvolver a escuta das experiências dos docentes da escola onde atua a pesquisadora.
- Fomentar atividades de produção textual por meio de reflexões e leituras em sala de aula a respeito da literatura multicultural produzida pelos povos originários.

A seguir, apontaremos a justificativa que embasa o presente trabalho.

### **Justificativa**

Diante do estranhamento da literatura indígena pela maioria de discentes e docentes, torna-se necessário provocar desafios à comunidade leitora do espaço escolar, no sentido de promover ações que gerem estudos da textualidade dos nativos. Tal incentivo se deve, sobretudo, por percebermos que ações de leitura e escrita são práticas sociais reveladas como propostas de letramento literário que, conseqüentemente, estimulam a sensibilidade crítica da comunidade escolar.

Em contrapartida, fica evidente a lacuna a ser ocupada pela literatura indígena no ambiente escolar, pelo fato de haver se tornado mais evidente, desde a década de 1990, obras de escritores de povos indígenas no mercado editorial que ainda estão longe da realidade estudantil. Mesmo com a criação da Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008) para estimular tais estudos, essa iniciativa não foi suficiente ainda para consolidar ações pedagógicas, no meio acadêmico e nas escolas de educação básica, que reflitam em condições necessárias para os docentes adotarem práticas escolares contínuas que, por seu turno, podem levar os estudantes à construção da própria identidade leitora, sem preconceitos e escutas estereotipadas sobre aqueles que representam a formação cultural e étnica brasileira.

Os resultados desta pesquisa buscam contribuir para a consolidação de estudos epistemológicos. Outrossim, procuramos, através desta reflexão, estimular docentes os quais atualmente lecionam nas instituições escolares de Ensino Fundamental e, ainda, conquistar novos espaços e projetos pedagógicos com a expressão literária dos povos originários, assim como incentivar movimentos de capacitação dos docentes que atuam nas escolas de educação

básica brasileira, com o intuito de se envolverem com a literatura indígena.

Devido ao caráter intervencionista da proposta, os procedimentos metodológicos adotados serão organizados a partir da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entretanto, optamos por adaptar as etapas desse projeto, devido às alterações em um primeiro momento, à divisão das ações e à opção por trabalhar as propostas didáticas sob o formato de oficinas, ao invés de módulos.

Para o desenvolvimento da sequência didática, escolhemos as obras “*Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória*” e “*Memórias de índio – uma quase autobiografia*”, de Daniel Munduruku (2008; 2016), como escritor indígena, possibilita aos educandos o envolvimento com uma cultura repleta de surpresas, em que aprofundam os conhecimentos acerca de assuntos distantes da nossa realidade. Correia *et al.* (2018, p. 38) reforçam que a literatura indígena é produzida por escritores indígenas “[...] que nasceram dentro da tradição oral, que podem não mais viver em aldeias, mas carregam em seu cerne um vasto sentido de pertencimento”.

Consequentemente, os estudos da literatura dos povos nativos no contexto escolar beneficiam os estudantes do Ensino Fundamental, por estarem em pleno desenvolvimento psicológico e intelectual. Compreender o valor estético e a função social dessa manifestação literária pode levar tais indivíduos a contestarem qualquer tipo de indiferença nas culturas que formam a etnia do seu povo.

O contato com textualidades indígenas pode promover a formação de leitores competentes e multiculturais; por isso, precisamos atuar como professores-pesquisadores, cientes de que podemos alcançar, com essa postura, a base necessária para iniciar práticas junto aos nossos estudantes, provocar o estudo da literatura indígena e promover a formação de leitores multiculturais. Essas ações também poderão viabilizar a conscientização e o respeito a uma literatura marginalizada, até o momento presente, pela maioria das instituições brasileiras, inclusive as nossas escolas.

Assim sendo, ensejamos que o presente projeto reverbere em outras proposições, principalmente no Ensino Fundamental, ao propor caminhos possíveis de serem percorridos. Dessa forma, as escolas poderão propor ações contínuas e direcionadas ao letramento literário e à literatura de vertente pluricultural ou multicultural.

## **1 A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITORES REFLEXIVOS E MULTICULTURAIS**

Nesta seção, visamos refletir sobre o estudo da literatura e seu papel social. Além disso, serão ressaltadas a literatura indígena, cujo discurso para muitos é uma novidade, por ser representada na escrita pelos sujeitos nativos como forma de resistência. A introdução dessas “vozes” torna-se mais substancial no Brasil a partir da década de 1990 e testemunham experiências, memórias e diversidades sem mediações, em face do veemente processo de interculturação entre a literatura indígena e a comunidade à qual se incorpora. Nessa perspectiva, Graça Graúna (2013, p. 15) sublinha que a literatura dos povos nativos é “[...] um lugar utópico de sobrevivência, numa confluência de vozes silenciadas”.

Dessa forma, por meio da escrita dos povos indígenas e de suas tradições orais, os novos escritores poderão alcançar leitores que desconheciam esse discurso ao longo da vida estudantil; afinal, a maioria dos estudantes experimentou apenas a perspectiva da literatura indianista e indigenista. Ademais, pretendemos discutir tal literatura com a devida relevância, com vistas à formação de sujeitos comprometidos com a sua história, a partir de práticas pedagógicas multiculturais no espaço da sala de aula.

Pretendemos, ainda, compreender o papel dos educadores na busca de ações afirmativas para despertar e conscientizar a comunidade escolar acerca da urgência do estudo sobre a cultura e a literatura dos povos originários. Diante disso, também poderá se tornar uma prática mais efetiva da Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), a qual estabelece a implantação, no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas brasileiras, da impreterível contribuição de temas da história e cultura afro-brasileira e indígena.

### **1.1 O estudo da literatura: um fim em si mesmo?**

Ministrar aulas de literatura com estudantes do Ensino Fundamental sem pretextos para o ensino de outras variantes da Língua Portuguesa é, sem dúvidas,

um desafio para os docentes no tempo presente. Visto que os modelos pedagógicos, em geral, sistematizam o estudo do texto literário reduzido a análises sobre o gênero textual, casos gramaticais ou fonológicos presentes na nossa língua, destituindo, dessa forma, a condição necessária para uma abordagem literária significativa e abrangente. Isso se deve, sobretudo, à grandiosidade do texto literário, pois este convida o leitor a experimentar um protagonismo efetivo no que tange à interpretação para ser praticada de fato e, com a leitura do outro, se reconhecer e ampliar o olhar sobre o mundo.

Na construção do texto literário por meio de linguagem própria, conseguimos nos humanizar, pois, se tal atividade for conduzida adequadamente pelos docentes, ao disponibilizar espaços, tempo e condições para efetivar o letramento literário por meio da literatura indígena, as ações podem traduzir um quadro de resistência e a efetiva demonstração de humanidade, ao contribuírem para o exercício da cidadania e a diversidade cultural dos estudantes. Salientamos que o pesquisador Rildo Cosson (2012) compreende o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (Cosson, 2012, p. 67). Ademais, Antonio Candido (2011) explana que, no contexto da produção e recepção das temáticas étnico-raciais nas literaturas infantojuvenil, entendemos o letramento literário como fonte de humanização dos leitores e que pode configurar a ressignificação de práticas sociais.

Em contrapartida, Tzvetan Todorov (2020, p. 33) elucida, *ipsis litteris*, que:

[...] o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

Nessa perspectiva, a leitura literária implica uma força humanizadora, na qual se “[...] satisfazem necessidades básicas do ser humano sobretudo através dessa incorporação que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (Candido, 2011, p. 240). Além disso, o autor entende:

[...] por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, com o exercício da reflexão a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida,

o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2011, p. 249).

Assim sendo, o contato efetivo com “vozes” dos povos ancestrais é compreendido à luz do escritor indígena Jecupé (Rádio Granada, 2018, p. 49): “[...] podemos conscientizar a sociedade, uma sociedade que pouco sabe sobre os problemas indígenas no Brasil, na qual as escolas pouco falam sobre nós e nossa situação”. Ainda nesse viés:

[...] portadora da boa notícia do (re)encontro. Assim sendo, essa convivência leva a comunidade escolar a ler (e a dialogar com) o outro, de modo a apresentar personagens em diferentes contextos e, nessa ‘conversa’, propõe a percepção do outro e a oportunidade de enxergá-lo em sua diversidade (Rádio Granada, 2018, p. 50).

Isso posto, a análise literária em sala de aula abre caminhos para a interlocução, por ser uma leitura que demanda provocações e respostas do leitor; assim, o convida para se inserir na obra por diferentes trilhas e a explorar sob variadas perspectivas. Nesse contexto, a escola pode promover o letramento literário não apenas com o intuito de criar hábito de leitura ou como proposta para tornar esse momento um deleite, mas, sobretudo, com a pretensão de fornecer instrumentos necessários para os estudantes conhecerem e articularem, com proficiência, o mundo da linguagem literária.

Diante disso, Todorov (2020, p. 24) postula que:

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] a literatura abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Vale ressaltar que a linguagem literária estabelecida pelos escritores contemporâneos indígenas apresenta códigos culturais próprios, o que ressignifica a representação do literário. Ademais, Dorrico (*apud* Correia *et al.*, 2018, p. 231) pontua que:

O sujeito indígena destaca-se como alguém em processo de retomada de voz e de apropriação da letra em defesa de seu povo e de si, contra uma representação não comprometida com as pertencas étnicas utilizadas por



autores não-indígenas na literatura brasileira, contra uma representação extemporânea e desvinculada à alteridade indígena que lhe retira esse lugar de fala e caracteriza a compreensão pública, política e cultural de modo equivocado.

Nesse viés, a pesquisadora retrata ainda a diferença das propostas apresentadas pelos escritores dos povos nativos que se distancia das literaturas indianista do século XIX e indigenista que tradicionalmente circulam nas bibliotecas e propostas de atividades de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Nesses termos, Dorrico (*apud* Correia *et al.*, 2018, p. 253) assevera que “[...] sem mediações que procurem ofuscar sua palavra, a voz indígena busca descatequizar o pensamento ‘branco’ acerca das invenções sobre si mantida pela academia e pela literatura”.

Tal compreensão nos assegura que a prática da leitura do texto literário em sala de aula, além de ampliar o conhecimento e o pensamento crítico, desenvolve a sensibilidade e a imaginação; consequentemente, o trabalho para a formação de leitores pode gerar cidadãos mais conscientes e participativos na comunidade onde estão inseridos.

Salientamos que a leitura literária deve ser percebida, pelos docentes de Língua Portuguesa, como um direito humano fundamental. De acordo com Candido (2011, p. 176), é preciso ampliar essa percepção sob o ponto de vista social, dado que:

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas e chegando mais perto do tema, eu lembraria que são bem incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade, o individual, o amparo da justiça pública, a resistência, a opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Precisamos, pois, criar métodos para apresentar um trabalho consciente e permanente com textos literários aos estudantes no espaço escolar. Inicialmente, tal iniciativa pode ser efetivada com a observação, em nossas experiências como docentes leitores, da sensibilidade e humanização manifestas nas obras literárias com as quais experienciamos de fato. Dessa forma, subsidiamos a seleção de obras, gêneros e temas diversificados, bem como a disponibilização de novos horizontes, para desafiar os alunos no tocante à ampliação do letramento

literário pelas trilhas dos povos ancestrais.

Com esse propósito, a leitura literária dos textos indígenas cumpre um papel social e humanizador de relevância, pois propicia o trabalho dinâmico e multicultural, ao ampliar as possibilidades dos leitores com um novo olhar sobre o outro e de si próprio. Em vista disso, Dorrico (*apud* Coreia *et al.*, 2018, p. 244) elucida que “[...] a literatura indígena brasileira contemporânea comporta uma multiplicidade de autores e vozes, de temas, de resistência e, sobretudo, de uma autoexpressão criativa, irrigada e orientada pela ancestralidade, pelas tradições indígenas”.

Outro aspecto relevante na seleção textual seria evitar materiais didáticos sem propósito definido para o estudo do texto literário, pois a literatura precisa ter um lugar definido em sala de aula. Assim, poderá haver condições para os estudantes buscarem plenamente os significados no encontro com a literatura indígena, ao criarmos um suporte para eles experienciarem e analisarem, com proficiência, os textos apresentados a eles em nossas práticas pedagógicas.

## **1.2 A literatura indígena – breve panorama histórico dos caminhos e conquistas na literatura brasileira**

A temática indígena está presente desde a colonização do Brasil, ensejados pelos relatos em crônicas sobre o que se denominou na historiografia tradicional de “descoberta”. Em contrapartida, o desejo dos povos nativos em proferir as próprias experiências por meio da literatura surgiu somente na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (Brasil, 1988), na qual se iniciou a organização política da sociedade. Até então, os povos originários e autores das próprias narrativas eram conhecidos como narradores ou contadores de história de lendas apresentadas em compilados organizados por autores não indígenas. Por muito tempo, inclusive, lendas, contos e poesias acessados em bibliotecas e livros escolares eram a representação da oralidade dos povos indígenas; e reconhecidos como textos representativos de uma coletividade que ficou engessada no passado.

Em contrapartida, os escritores não indígenas ou indigenistas que utilizaram

a temática dos povos originários como matéria-prima criaram obras literárias para apresentar aos leitores um panorama geral das culturas de tais indivíduos. Thiél (2012, p. 45) evidencia que a obra indigenista é “[...] produzida a partir de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pelo não-índio”. Nessa realidade, o indígena emerge como personagem e se torna tema das narrativas, ao ser concebido pelo escritor como coadjuvante, ao invés de autor da própria história.

Nesse prisma, insere-se a literatura romântica do século XIX compreendida como indianista, cuja figura idealizada do índio desponta com uma visão exótica dos povos originários. Naquele período, não se contribuiu para formar uma identidade nacional por meio da literatura, pois autores como Gonçalves Dias e José de Alencar, abordados com frequência nas aulas de literatura, eram apresentados aos estudantes em livros que circulam no ambiente escolar por décadas e indicam estereótipos distantes da verdadeira realidade dessas etnias. Thiél (2012, p. 44) argumenta que os “[...] romances indianistas partem da matéria-prima local para construir tempo, espaço e homem míticos, com o propósito de construir a gênese de uma nação em um momento de afirmação cultural”.

Timidamente, a literatura dos anos 1990 surgiu com algumas obras lançadas para ocupar as próprias vozes dos indígenas, denunciar e proferir o que lhes é peculiar sobre sua cultura e experiências. Correia *et al.* (2018, p. 40) esclarecem sobre essas vozes que “[...] percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência”.

As obras indígenas, de modo geral, possuem uma marca do cotidiano, visto que os mitos, as comidas e a vida acontecem dentro da história. Além desses aspectos, Thiél (2012) analisa a presença de textos multimodais ao relacionar a interação do indígena com o espaço, pois as ilustrações e os grafismos dessa literatura fazem a palavra “conversar” com as imagens, o que auxilia na interação desses elementos e nos multiletramentos citados por Rojo (2012), constituídos de forma híbrida em termos linguísticos, culturais e identitários, os quais são relacionados para o leitor perceber amplamente as textualidades indígenas.

Ainda nessa perspectiva, Rojo (2012, p. 13) considera que:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos

específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Desse modo, as textualidades indígenas diversificam em escrita, imagens, movimentos e sons e, a partir dessas combinações, surgem saberes conectados ao multiletramento. Rojo (2012, p. 22-23) ainda elucida que:

Em qualquer dos sentidos da palavra 'multiletramentos' – no sentido da diversidade cultural de produção e articulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem – os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias dos textos (verbais ou não); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

É notório que as pesquisas de Rojo (2012) confirmam a necessidade de romper paradigmas enraizados em modelos tradicionais de estudos literários sobre a temática indígena. Nesse caso, elas comunicam uma nova proposta conectada com a realidade literária, o que possibilita à escola um entendimento mais positivo sobre as obras escritas pelos indígenas.

### **1.3 O multiculturalismo no ambiente escolar: uma proposta desafiadora oferecida pela literatura indígena**

Há pelo menos uma década convivemos, nas escolas de Ensino Fundamental, com propostas de estudos sobre a temática indígena distantes de um projeto contínuo e efetivo. Por outro lado, os educadores não se sentem preparados para sistematizar propostas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa que contemplem estudos da literatura dos povos originários produzida no Brasil a partir de 1990. Para Thiél (2012, p. 1176),

Escrever sobre literatura indígena e, em especial, sobre a literatura indígena brasileira para crianças e jovens, significa discorrer sobre um tema ainda novo para muitos educadores. Apesar dos esforços promovidos por órgãos federais e instituições diversas para divulgar as culturas indígenas, estas ainda são uma incógnita para professores e alunos até mesmo nas

universidades.

A análise de Thiél (2012, p. 72) confirma ainda que “[...] a literatura dos povos indígenas é um tema novo, apesar de ascender a partir dos anos [19]90 no Brasil, assim fica evidente uma lacuna que precisa ser preenchida”. Entretanto, existem docentes provocados pelas obras indígenas disponibilizadas nas bibliotecas escolares ou mesmo em virtude das divulgações feitas por setores que promovem o contato com as novidades literárias. Há um fascínio nas vozes de cada obra, apesar de não as conhecer plenamente; logo, os alunos também ficam curiosos com os livros, por ser um universo desconhecido. Isso nos leva a buscar estudos que nos auxiliem na criação de propostas para desenvolver conhecimentos da literatura indígena no ambiente escolar, ainda que reconheçamos a falta de suporte teórico e metodológico para a maior parte dos docentes, a fim de efetivarem propostas permanentes com o estudo da literatura indígena nas escolas públicas e privadas brasileiras.

No que se refere à inclusão de propostas eficientes com a literatura indígena no espaço escolar, Thiél (2012, p. 1176) considera que:

[...] todos têm direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua presença e visão de mundo reconhecidas.

É notória a relevância da leitura de textos escritos por indígenas nas escolas de Ensino Fundamental para educandos e educadores conhecerem, compreenderem e valorizarem os diferentes modos de expressão literária. Evidentemente, as análises podem ressaltar o outro, a história e a presença de tais povos na realidade contemporânea brasileira, com vistas ao letramento multicultural e multimodal, aspecto fundamental à formação de competências leitoras. Sobre essa perspectiva, Pedro Paulo Funari (2022, p. 116) argumenta que: “A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um ‘outro’, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade”.

Outrossim, o estudo da literatura indígena pode contribuir com os projetos literários que compõem nosso planejamento com estudantes do Ensino

Fundamental. Nesse viés:

Crianças e jovens precisam conhecer e identificar valores, ideologias, padrões de comportamento e também padrões discursivos (de narração) das culturas nas quais estão inseridas, mas necessitam igualmente conhecer os componentes culturais e discursivos de grupos culturais diversificados, até mesmo para que possam compreender melhor sua própria comunidade (Thiél, 2012, p. 1180).

Cumpre salientar que, em nossa experiência como docente, observamos que a maioria dos estudantes recebe espontaneamente a diversidade textual nos estudos literários propostos nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de ainda estarem em processo de formação dos conhecimentos literários e culturais os quais a escola pode propiciar aos aprendizes. Por esse motivo, também se tornam desafiadores a apresentação e o envolvimento com a literatura indígena nas turmas em que lecionamos. Isso posto, Correia *et al.* (2018, p. 38) exprimem que:

Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos, grafismos e sons da floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não-indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários.

De fato, o contato com a literatura indígena pode promover a formação de leitores multiculturais e comprometidos com a sociedade; por isso, precisamos atuar como professores-pesquisadores, cientes de que podemos fundamentar o início de projetos direcionados à formação de estudantes multiculturais. Tais ações também podem viabilizar a conscientização e o respeito a uma literatura marginalizada presente na maior parte das instituições brasileiras, a exemplo das nossas escolas.

Nessa conjuntura, há o desafio de implementar ações que apresentem estudos da diversificada literatura indígena, com vistas a desmistificar a visão de uma cultura ultrapassada. Na escola onde atuamos, é relevante a busca por práticas conscientizadoras sobre a importância dos povos originários para a formação identitária, com vistas ao respeito e à empatia em relação à realidade étnica e cultural do Brasil.

#### **1.4 Contribuições da literatura indígena para a formação étnico-racial no ambiente escolar**

O ambiente escolar tem sido um espaço social no qual experimentamos conflitos causados por racismo, preconceito e intolerância religiosa. Com relação a tais atitudes, não podemos simplesmente criar ações sem continuidade e acreditar na possibilidade de avanço no confronto desse tipo de conduta recorrente nas escolas públicas e privadas do país.

Em vista da referida realidade, reconhecemos que as práticas com a cultura indígena possibilitam reflexões voltadas a atitudes de valorização do outro ao reconhecê-lo de fato, o que auxilia na construção da identidade do sujeito. Nesse sentido, Thiél (2012, p. 1185) avalia que “[...] cada encontro com o outro opera uma reavaliação de nossa localização interna e, por vezes, deslocamos nosso olhar para uma percepção de que outro também nos habita e constrói nossa identidade”.

Compreendemos, portanto, que a literatura indígena pode suscitar a sensibilidade necessária para o jovem leitor refletir sobre preconceitos criados ao longo da história, no que tange aos povos ameríndios; e verificar o prisma das relações de igualdade que precisam existir entre os sujeitos. Assim, é possível uma nova percepção sobre a maneira de se relacionar no ambiente social com respeito e valorização do modo e da expressão do outro. Nesses termos, Thiél (2012, p. 1187) também destaca que:

Embora o outro possa conduzir o leitor pelos caminhos de sua interpretação, a leitura depende do leitor e tem sua fundamentação nos contextos político-econômico e/ou histórico culturais do leitor, o qual constrói sentidos com o outro a partir da sua própria identidade e cosmovisão. Assim, o contato com a literatura indígena pode possibilitar ao leitor não índio uma reflexão sobre sua própria comunidade interpretativa e sua relação com os demais povos.

Igualmente, a reflexão sobre as obras indígenas comunicada aos leitores possibilita desenvolver também afinidades com a cultura e a história de nossos irmãos vistos como sujeitos inviabilizados, em uma tentativa de despersonalizá-los. Dessa maneira, o estudante sensibilizado com a realidade das obras indígenas, condiciona-se a rever os próprios princípios sobre tal cultura. Nessa

perspectiva, Correia *et al.* (2018, p. 319) arrazoam que:

A literatura indígena contemporânea possibilita a autoexpressão desses sujeitos marginalizados e inviabilizados e enuncia temas que colocam em perspectiva as condições de vida impostas aos indígenas pela civilização moderna ocidental. O seu duplo pressuposto, a contínua expropriação de seus territórios tradicionais por parte dos colonizadores e a despersonalização das culturalidades e das subjetividades ameríndias via processo de colonização, têm sido o cerne crítico e criativo dos discursos literários nos textos publicados da década de 1990 para cá.

Por meio do contato dos estudantes com uma literatura que abarca reflexões profundas e que os aproxima em relação a “vozes”, ideologias e culturas do sujeito leitor, é possível trazer experiências de sensibilidade e afetividade, com vistas às diferenças que fundamentam as etnias do nosso país. Sobre esse aspecto, Daniel Munduruku (*apud* Correia *et al.*, 2018, p. 23) pondera que:

Os povos indígenas têm um profundo respeito pela terra. Eles a consideram como uma “grande mãe” que os alimenta e lhes dá vida, porque é dela que tiram todas as coisas de que precisam para a sua sobrevivência física e cultural. Para eles, a terra não é apenas vista como um bem a ser explorado e depredado.

Nesse viés, a leitura das textualidades indígenas contribui para os relacionamentos mais afetuosos, o que reverbera no espaço escolar e na comunidade na qual vivem os alunos, com respectiva interação constituída a partir do reconhecimento da pluralidade e expressividade dos sujeitos nativos. Reafirmamos a proeminência de reflexões sobre as temáticas indígenas, pois elas representam a resistência de um povo que luta contra a exclusão e o apagamento da história do Brasil; assim, nossos estudantes precisam conhecer elementos históricos presentes em obras de escritores reconhecidos no universo da literatura. Thiél (2012, p. 1185) acrescenta que o contato com a literatura indígena “[...] nos desafia e proporciona o encontro com o outro cuja relação com a terra, o divino, a ordem social, a história, as artes, problematiza nossa própria relação com esses elementos e com a nossa própria identidade”.

Sendo assim, o espaço da sala de aula constituído majoritariamente por alunos do Ensino Fundamental propicia escutas e diálogos com textos literários indígenas por intermédio de vozes que representam a nossa história. Esse



encontro com textualidades literárias diversas, no momento em que os jovens estudantes estão receptivos a novos conhecimentos, os conscientiza acerca da multiplicidade cultural da sociedade na qual eles se inserem como participantes ativos.

### **1.5 O direito à literatura indígena: razões sociais para a efetivação dessa garantia**

*A priori*, o ambiente escolar deveria apresentar práticas pedagógicas permanentes aos educandos sobre a diversidade da cultura dos povos que contribuíram para a formação étnica da nação brasileira, mas essas ações ficam restritas a projetos deliberados por poucos profissionais ou até mesmo constituem atividades fragmentadas. Dessa forma, a limitação de entendimento dos aprendizes com relação à cultura e à literatura indígena resulta também das iniciativas sem continuidade e bases metodológicas das nossas escolas, além da insistência das secretarias de educação no tocante ao envio de um volume incompatível de ações com carga horária de cada disciplina – muitas delas, inclusive, não correspondem às reais necessidades das instituições.

Sobre tal realidade, a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), inclui, no currículo oficial da rede de ensino público e privado, a imprescindível contribuição de temas da história e cultura afro-brasileira e indígena. Conforme o artigo 1º, §§ 1 e 2:

Art. 1º. O art. 26 A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26 A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio público 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 na área 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 histórias brasileiras” (NR).

É importante salientar que a Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008) possibilitou uma nova trajetória às escolas brasileiras em relação ao estudo da literatura indígena, pois tornou obrigatórias a reflexão e a discussão, nas salas de aula, sobre a importância histórica e cultural dos indígenas para a formação da nação. Contudo, discurremos que, desde o período de criação da lei até os dias atuais, são quase imperceptíveis ações que privilegiam, nas atividades pedagógicas, nos currículos escolares, nos livros didáticos adotados em todo território nacional, um trabalho substancial com a literatura indígena na trajetória educacional dos estudantes, sobretudo em estados como Rio de Janeiro.

Nesse sentido, grande parte dos livros didáticos do Ensino Fundamental e das bibliotecas escolares apresenta um número reduzido de textos com a literatura indígena. Esse aspecto sinaliza que, para modificar valores etnocêntricos estigmatizados na sociedade, as análises e os estudos acerca da história e cultura dos povos nativos devem se iniciar na primeira etapa do Ensino Fundamental, sem interrupção nos demais períodos, pois a formação literária dos aprendizes é um valor social incontestável. Dessa forma, os alunos conquistam o direito de conhecer o profundo e rico universo da literatura indígena pelas trilhas da diversidade cultural assegurada pela temática ao público infanto-juvenil.

Ademais, a implantação da Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008) foi relevante para estimular estudos que integrem efetivamente no meio acadêmico e, por conseguinte, nas escolas de Educação Básica, acerca de ações que reverberem em condições básicas para permitir aos docentes a adoção de práticas pedagógicas contínuas. Entretanto professores que atualmente lecionam no Ensino Fundamental, os quais por inúmeras circunstâncias, encontram-se distantes dos estudos acadêmicos, podem desconhecer o documento e suas respectivas propostas, criando assim a necessidade das secretarias de educação, dentre as suas responsabilidades, capacitar professores para que propostas diversificadas e simultâneas fortaleçam o estudo da literatura indígena em todas as instituições de Ensino Fundamental brasileiras. Essa reflexão converge com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 10), quando destaca a relevância do diálogo com tais literaturas e manifestações artísticas diversas, como verificamos na competência 9, com o exercício da:

[...] empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se

respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Dessa maneira, o reconhecimento da multiculturalidade de nossa formação étnica por parte da escola e do corpo docente é imprescindível para incluir, nos projetos pedagógicos, capacitações e condutas com ações positivas para a literatura dos nativos se tornar proposições definitivas no currículo escolar. Consideramos que o mero reducionismo desses estudos a uma semana de leituras, um projeto extra ou um capítulo de um livro, como analisa Janice Thiél (2012), não configura o cumprimento efetivo da Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008).

O projeto procura também contribuir com a comunidade escolar na qual lecionamos para refletir sobre o estranhamento da literatura indígena pela maioria dos discentes e docentes, ainda que haja documentos para favorecer práticas pedagógicas evidentes sobre as textualidades dos povos originários. Pretendemos inquietar vozes acadêmicas, no sentido de preparar futuros professores para a real necessidade de projetos pedagógicos com a expressão literária de nossos ancestrais, assim como liderar movimentos de formação continuada de docentes que atuam na Educação Básica, com o propósito de consolidar uma nova fase de estruturação das ações pedagógicas de temáticas indígenas.

Ainda que reconheçamos a literatura indígena como um tema novo para os educadores (Thiél, 2012) de todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior, precisamos nos conscientizar de que os documentos ora destacados são referências explícitas da iminência de construção de caminhos para a literatura e a cultura dos nativos se tornarem competências leitoras de educandos e educadores, cuja função social é atribuída também na aplicação da aprendizagem.

## **1.6 O surgimento da literatura indígena como forma de resistência, vivência e memória desses povos**

O final do século XX ficou marcado pelo surgimento das primeiras obras escritas por indígenas brasileiros para o público leitor não indígena. Antes disso, gêneros como narrativas, poesias e contos produzidas pelos nativos circulavam nas escolas das aldeias com o propósito de atestar as vivências e valorizar a memória e diversidade da cultura dos nossos ancestrais. Aqui, Graça Graúna (2013, p. 15) entende a literatura contemporânea do seu povo como um espaço imaginário de persistência, no qual acontecem convergências de vozes silenciadas:

Nesse processo de reflexão, a voz do texto mostra que os direitos dos povos indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência.

Com essa perspectiva, os escritores buscam representar a memória de seu povo, o presente e o passado por meio da literatura, aspectos vivenciados por eles na tradição oral de contar histórias – há, pois, uma tentativa de frustrar a quase total invisibilidade e marginalização da cultura e da literatura dos povos nativos.

A literatura indígena contemporânea brasileira é retratada por escritores que progressivamente apresentam suas obras, como Graça Graúna, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé e outros que ainda não participam do mercado editorial, mas que visam apresentar as singularidades da cultura de cada povo ao público-leitor. A respeito dessa decisão, Graúna (2013, p. 64) afirma que:

Os aspectos intensificadores da literatura indígena contemporânea no Brasil remetem à auto-história de resistência, [...] à esperança de outro mundo possível, com respeito às diferenças. O reconhecimento desses aspectos perpassa na contribuição de escritores(as), pesquisadores(as) e artistas que se empenham em transmitir e “traduzir” com apurada sensibilidade a poética de tradição oral dos povos indígenas no Brasil e na América.

Escritores indígenas desejam que seus textos sejam instrumentos de resistência, uma vez que registram, em suas obras, os conhecimentos dos seus antepassados e grafismos para convidar os leitores a se envolverem com uma leitura de movimento e sensibilidade. Nesse ínterim, Kambeba (*apud* Correia *et al.*, 2018, p. 40) pontua que:

A arte de escrever tem contribuído para que nas aldeias os povos catalogassem narrativas contadas pelos mais velhos e que, depois de serem transformadas em livro, as crianças na sala de aula conseguissem se imaginar nesse universo pela escuta e leitura dessas narrativas. Ela nos dá possibilidades para que, fora da aldeia, alunos e pessoas possam se aprofundar em determinado assunto ou mesmo saber como cada povo vive, resiste e defende seu território.

Nessa perspectiva, a literatura indígena pode ampliar o repertório dos jovens estudantes para haver novos sentidos à visão tradicional e romantizada transmitida nos dias atuais pela literatura indianista que predomina em livros e aulas de Língua Portuguesa da maioria das escolas. Para escritores como Munduruku (*apud* Correia *et al.*, 2018, p. 83),

[...] a literatura contemporânea dos nativos cumpre o papel de ser 'portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional, outros acontecimentos que atualizam o pensar tradicional.

Outrossim, a poesia de Graúna (2013, p. 12) também contribui para essa visão:

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

Reconhecemos, ainda, que a escrita indígena é uma novidade para os leitores e pode ser comparada ao estudo de uma nova língua, cujos avanços na formação desse conhecimento necessitam do contato progressivo com uma nova realidade que abarca reflexos sociais. Dessa maneira, Funari (2014, p. 115) enfatiza que “[...] aqui entra o papel da escola como *locus* privilegiado de interação social e ‘elemento capital’ na conformação das imagens a respeito dos indígenas”.

Fundamentalmente, discentes e docentes precisam se sentir estimulados

para o envolvimento com as textualidades indígenas. Para tanto, ações governamentais e práticas pedagógicas devem intensificar a circulação de livros da literatura indígena no ambiente escolar e, por meio desse material, os sujeitos se motivarão para se envolverem com a literatura indígena anunciada por Kambeba (*apud* Correia *et al.*, 2018, p. 39-40) “[...] como uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência [...] [e que] tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade”.

Por conseguinte, a literatura dos povos originários apresenta traços diferenciados em relação às demais literaturas, pois considera a identidade, a cultura e a diversidade dos povos originários, como reflete Munduruku (*apud* Correia *et al.*, 2018, p. 82) em relação ao que deseja em suas narrativas: “É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever-mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada”. Assim, o letramento literário com a colaboração das textualidades indígenas propicia a humanização e a transformação das práticas sociais dos estudantes.

## 2 METODOLOGIA

Ações pedagógicas em sala de aula se tornam efetivas quando o docente encontra caminhos para se dedicar aos estudos científicos que fundamentem seu planejamento, assim como métodos que condicionem a sua prática. Consideramos, pois, que, por meio da pesquisa, os professores alcançam melhores resultados em seus projetos, principalmente quando há autonomia na escolha das ações mais adequadas para determinar o trabalho.

No livro “O professor pesquisador”, Bortoni-Ricardo (2004, p. 32) elucida que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Como educadores, devemos refletir criticamente sobre nossas práticas, como explica Paulo Freire (1996, p. 16): “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Visamos agir como professora-pesquisadora, a fim de direcionar o trabalho para ressignificar as propostas e investigar nosso comportamento, com a apresentação de projetos que alcancem com as reais necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 52) pontua que:

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Diante disso, entendemos que a formação do docente é contínua, em que tal profissional reflete sobre as atividades em sala de aula e, na investigação sobre as ações, surgem propostas inovadoras voltadas a avanços nos projetos pedagógicos. Isso posto, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) argumenta que:

O professor-pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

A partir dessas reflexões, salientamos que o presente trabalho se ancora na investigação qualitativa, precisamente na pesquisa-ação, cujo plano científico visa ir além dos aspectos teóricos e burocráticos das pesquisas tradicionais. Isso se deve ao fato de possibilitar, ao pesquisador e aos grupos participantes, caminhos para responder eficientemente à situação-problema do projeto educacional em questão.

Logo, os princípios da pesquisa-ação correspondem a uma metodologia de investigação que conduz o pesquisador não apenas a uma nova atitude, como também a um novo posicionamento no ambiente da atuação. Ele se torna sujeito autônomo e protagonista de prática e discurso próprios, com um “[...] papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 2011, p. 21). Ademais, o investigador apresenta uma nova postura, por intervir de maneira sistemática e planejada.

Michel Thiollent (2011, p. 15) pondera a respeito desse tipo específico de pesquisa que:

[...] pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

Por sabermos que o foco da investigação qualitativa é a análise interpretativa, objetivamos a uma compreensão contextualizada sobre os envolvidos no ambiente estudado, o que leva o pesquisador a influenciar a situação investigada (e vice-versa). Nesse entremeio, insere-se o protagonismo dos estudantes, os quais atuam também como objeto em um processo de efetiva construção da aprendizagem. Dessa maneira, a atividade de investigação de um problema não é uma ação solitária do pesquisador, pois todos os participantes se tornam agentes no projeto; por conseguinte, visamos a ações que gerem



mudanças na postura social dos envolvidos.

Assim, Thiollent (2011, p. 14) evidencia o papel da análise em questão:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Vale ressaltar que as ações na pesquisa qualitativa buscam ultrapassar a escrita tradicional de investigação que visam somente relatar experiências do cotidiano da sala de aula. Mesmo fundamentadas na teoria, tais iniciativas não objetivam levar o docente a uma postura proativa na produção do conhecimento científico; por conseguinte, este trabalho possui um caráter quantitativo experimental, para refletir também sobre nossa prática pedagógica no ambiente escolar, de modo a desenvolver uma proposta intervencionista voltada a superar deficiências que interfiram em práticas pedagógicas mais competentes que resultem em mudanças de paradigmas tanto para o corpo docente, como para estudantes da escola onde atuamos como professora de língua portuguesa.

No processo investigativo efetuado no cotidiano da sala de aula, pretendemos usar um caderno descritivo para a coleta de dados, no qual objetivamos registrar a maior parte das situações ocorridas nesse contexto. Bortoni-Ricardo (2004, p. 47) afirma que, para a realização do estudo, “[...] professor pode se valer de múltiplos instrumentos que gerem grande quantidade de registros que ainda não são os dados, mas as fontes para os dados”. Dessa forma, processamos a análise de todos os elementos para serem relacionados com os estudos teóricos, as experiências de professores e demais participantes e os objetivos da pesquisa.

É importante destacar que um dos principais objetivos de tais ações, nas palavras de Thiollent (2011, p. 21), é “[...] dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas em que vivem”. O pesquisador ainda destaca as ações transformadoras, com o intuito de facilitar a busca de soluções aos problemas reais. Igualmente, a cooperação entre todos os envolvidos nessa pesquisa tem a proposta final do encontro com soluções ou esclarecimentos para um problema social e coletivo, no qual o professor-pesquisador e os demais participantes estão

envolvidos e cientes da realidade, para encontrar soluções, de modo cooperativo, à problemática social ora abordada.

Um dos caminhos investigativos possíveis para a pesquisa metodológica é o da etnopesquisa crítica que, segundo Ferreira e Brito (2014), é uma abordagem qualitativa que visa contribuir para o adensamento de reflexões e práticas em pesquisa que se ocupem com o entendimento dos momentos da horizontalidade nos grupos sociais de diversas áreas do conhecimento, principalmente na educação, o que auxilia na constituição de outros olhares sobre a formação docente. Esse tipo de pesquisa considera a relação entre pesquisador, objeto e contexto para encontrar conexões entre os participantes, além de levar à formação contínua dos docentes por meio da reflexão frequente de suas ações, com a possibilidade de avanço e novos olhares às nossas práticas de ensino.

De acordo com Barbier (1985), a perspectiva da etnopesquisa crítica oportuniza o diálogo no ambiente de trabalho e desenvolve a escuta sensível, por supor “um trabalho do pesquisador sobre si mesmo”, cujos princípios contemplam dialogicidade, colaboração, problematização, participação, flexibilidade, contextualização e negociação. Por seu turno, Coulon (1995, p. 17) assevera que o referido tipo de análise visa à “[...] busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”.

Esse tipo de método coaduna a real necessidade de nossas práticas, pois viabiliza a interlocução entre os sujeitos e a investigação para, a partir disso, apresentar as necessidades de transformação da realidade que nos cerca de fato. Depoimentos de professores podem contribuir com a pesquisa como estratégia de análise de tema, por meio das informações obtidas por instrumentos de formação, registros, entrevistas, interações *on-line* e documentos oficiais (Bardin, 2010).

Além disso, a escolha da pesquisa-ação para o projeto, em última análise, se justifica pelo fato de o método propor elementos fundamentais à presente ação educacional, como observação, compartilhamento de experiências, investigação do problema e ações que gerem mudanças. Paralelamente à investigação sobre a realidade do corpo docente da escola onde lecionamos, poderão ocorrer reflexões críticas sobre a atuação da pesquisadora, escuta e conexões com os estudantes da instituição.

Nesse prisma, além da abordagem empírica, há os estudos de referência teórica que sustentam as proposições da pesquisadora. Tais aspectos são equacionados por atividades propostas pela docente responsável pela investigação, na busca de soluções para a problemática evidenciada no ambiente escolar. Devido ao caráter intervencionista da proposta, os procedimentos metodológicos adotados serão organizados a partir da sequência didática de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Entretanto, optamos por adaptar as etapas desse projeto, devido a alterações nas ações e na opção por trabalhar as propostas didáticas sob o formato de oficinas, ao invés de módulos.

Os referidos estudiosos conceituam a sequência didática como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero do texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

As atividades foram aplicadas sob o formato de oficinas, com o intuito de apresentar maior dinamicidade e construção conjunta do conhecimento, uma vez que as discussões em torno de temas étnicos raciais como preconceito, intolerância, discriminação, entre outros geram reflexões que geralmente envolvem questões sociais e ideológicas, além de propiciarem a troca de saberes. Vale ressaltar que a sequência didática foi dividida em 10 oficinas temáticas, cada uma com a duração de três aulas de 50 minutos, adaptadas semanalmente à carga horária de quatro aulas de Língua Portuguesa.

## **2.1 Contexto e os sujeitos da pesquisa**

A instituição de ensino, localizada na zona rural de Itaboraí/RJ, encontra-se em área de difícil acesso conforme a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), possui cinco salas e atende 256 alunos daquela comunidade em dois turnos para os Ensinos Fundamental e Médio. O ambiente é

pequeno, pois não há pátio e os cômodos que integram a parte administrativa e as demais salas apresentam pequena extensão, mas, mesmo assim, há uma biblioteca satisfatória, com um acervo bibliográfico interessante.

Mesmo sem visibilidade no município de Itaboraí/RJ, devido ao modesto número de alunos e situação geográfica, se comparado às demais escolas da região, conseguimos anualmente a aprovação – e o consequente ingresso – de um número expressivo de alunos no Instituto Federal Fluminense (IFF), localizado próximo à nossa escola, bem como para as universidades estaduais e federais, inclusive para cursos de ampla concorrência como Medicina, Odontologia, Biomedicina, Direito, entre outros.

Essa instituição atende precipuamente alunos que moram em lugarejos que, juntos, formam quatro bairros distantes e de difícil acesso, o que justifica a necessidade de um ônibus escolar para minimizar os problemas de deslocamento. Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para chegarem ao local onde fica a instituição, ainda veem esse espaço como um dos únicos lugares em que socializam com sujeitos da mesma faixa etária. Por isso, a taxa de frequência é alta, salvo aqueles que precisam abandonar a escola para trabalhar na lavoura ou nos hortos botânicos de cultura familiar, em sua maioria.

Cumpramos afirmar que lecionamos na instituição desde 2013 e, para este projeto, optamos por trabalhar com duas salas de 8º ano do Ensino Fundamental: turma 801, formada por 24 alunos de 13 a 16 anos de idade (oito meninas e 16 meninos, dentre eles, dois com necessidades especiais); e turma 802, composta por 19 alunos de 13 a 17 anos (cinco do sexo feminino e 12, do masculino), dos quais 10 são repetentes por não alcançarem os pressupostos para ingressarem no 9º ano ou devido à evasão escolar.

Portanto, a importância de tornar esses estudantes reflexivos e conscientes da diversidade étnico-racial por meio do diálogo permanente com o texto literário nos elucidou acerca da necessidade de pesquisas e, paralelamente, da concepção de um projeto para abordar a literatura indígena na escola onde atuamos.

## 2.2 Gênero textual e obras escolhidas para o estudo literário

Como ressaltado na seção anterior, este projeto visa atender duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, em Itaboraí/RJ, em que a escolha do gênero textual corresponde aos estudos elaborados no planejamento anual para a série que propõe a análise do gênero conto. Nesse sentido, citamos a BNCC (Brasil, 2018) como embasamento à proposta de intervenção, visto que a pesquisa enfatiza a leitura literária como estratégia de abordagem para as atividades, assim como o enfoque no gênero textual a ser apreciado pelos estudantes.

A análise do documento citado indica a necessidade de:

Envolver-se em práticas que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, n.p.).

Em contrapartida, a referida base menciona a abordagem da literatura com outras formas de manifestações artística e cultural. Esse aspecto surge de modo mais específico na seção sobre competências da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

[...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir a ampliação do repertório, além da interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, n.p.).

Por um lado, o excerto acima ratifica uma das propostas dessa intervenção pelo fato de dialogar com o trabalho artístico, sobretudo no que tange às escolhas como o grafismo indígena e a grafiteagem, tendências que se originam da arte milenar, perpassam a contemporaneidade e visam agregar diversidade e novos caminhos para o estudo literário em sala de aula. Por outro lado, os estudos da literatura indígena no contexto escolar beneficiam os educandos do Ensino Fundamental, por estarem em pleno desenvolvimento psicológico e intelectual. Compreender o valor estético e a função social dessa manifestação literária leva tais indivíduos a contestarem qualquer tipo de indiferença nas culturas que

formam a etnia do seu povo.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018, n.p.) cita a cultura do multiletramento no ensino de Língua Portuguesa, ao explicitar que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual se encontra o componente do estudo do referido idioma, precisa “[...] oferecer ferramentas de transformação social por meio de apropriação de letramento e dos novos multiletramentos”. A inserção dos multiletramentos a partir do contexto da literatura indígena possibilita uma perspectiva rica e diversa, com a riqueza de imagens, sons e movimentos presentes no material escolhido para o presente projeto.

Nesse ínterim, sublinhamos que:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (novos letramentos, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referências do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático que envolva agência- de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Para o desenvolvimento da sequência didática, escolhemos a obra “*Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória*” e dois contos do livro “*Memórias de índio – uma quase biografia*”, de Daniel Munduruku (2008; 2016). Como escritor indígena, propicia aos educandos o envolvimento com uma cultura repleta de surpresas, em que aprofundam os conhecimentos acerca de assuntos distantes da nossa realidade.

Correia *et al.* (2018, p. 38) reforçam que a literatura indígena é produzida por escritores indígenas “[...] que nasceram dentro da tradição oral, que podem não mais viver em aldeias, mas carregam em seu cerne um vasto sentido de pertencimento”. Convém salientar que Daniel Munduruku (2008), no capítulo “A raiva de ser índio”, apresenta ao leitor a sua identidade indígena e peculiaridades da própria vida de forma simples, mas encantadora, ao transfigurar a visão folclórica e homogênea concebida pela sociedade sobre nossos irmãos ainda nos dias atuais. Assim:

Não podemos mais pensar em um indígena da época da invasão colonizadora, uma figura petrificada no tempo, que foi estereotipada ao longo de todo o processo de formação de nossa nação brasileira. O indígena de hoje deve também ser pensado como um indivíduo que está inserido no meio da sociedade – logicamente sem deslembrar que faz parte de uma cultura

que tem sua singularidade (Correia *et al.*, 2018, p. 37).

É necessário também assinalar que a literatura escrita por indígenas corresponde a um ato de resistência, pois a voz desses escritores prioriza a ressignificação do conhecimento sociocultural e histórico de tais sociedades. Nesse sentido, eles:

[...] compreendem que é preciso escrever para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência (Correia *et al.*, 2018, p. 89).

Consequentemente, os estudos da literatura dos povos nativos no contexto escolar beneficiam os estudantes do Ensino Fundamental, por estarem em pleno desenvolvimento intelectual e psicológico. Compreender o valor estético e a função social dessa manifestação literária pode levar tais sujeitos a contestarem qualquer tipo de indiferença nas culturas que formam a etnia do seu povo.

### **2.3 Descrição da pesquisa e análise de resultados**

Sequências didáticas, em conformidade com as pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 51), estabelecem a primeira relação entre o “[...] projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apreensão”. Dessa forma, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, isto é, os gêneros textuais, para possibilitar a reconstrução e a apropriação delas.

Essa reconstrução ocorre em virtude de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que constituem objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagens dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83) qualificam a sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”, cujo propósito é “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de

uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (*idem*), como pode ser visualizado no quadro 1:

Quadro 1 - Esquema da sequência didática

| APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO | PRODUÇÃO INICIAL | MÓDULOS |   |   | PRODUÇÃO FINAL |
|--------------------------|------------------|---------|---|---|----------------|
|                          |                  | 1       | 2 | 3 |                |

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Cumpramos ressaltar que a escolha da sequência didática do grupo de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) se justifica pelas reflexões apontadas pelos autores sobre gêneros, além de invocarem a apropriação de conhecimentos científicos com ênfase na produção oral e escrita por meio de intervenções do professor. Notamos a existência de orientações para o trabalho com diversidade de atividades orais e escritas, como também gêneros textuais que dialogam e contribuem para o envolvimento e a motivação de todos os participantes da dinâmica a ser realizada.

Diante da orientação para esse projeto, adaptamos a sequência didática, ao trabalhar sob o formato de oficinas (quadro 2), com duração de 2h30 cada, além de deslocar a produção escrita inicial para a última proposta da apresentação da situação.

Quadro 2 - Esquema da sequência didática adaptada

| APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO | OFICINAS |   |   | PRODUÇÃO FINAL |
|--------------------------|----------|---|---|----------------|
|                          | 1        | 2 | 3 |                |

Fonte: Elaboração da autora, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

## 2.4 Uma proposta desafiadora

Inicialmente, é importante sinalizar que a proposta da sequência didática foi realizada com os ajustes necessários, em relação ao planejamento, durante o segundo semestre de 2023, precisamente a partir do dia 11 de setembro. Dessa forma, a intervenção ocorreu com duas turmas do oitavo ano, uma vez por semana nas três aulas que ministrava com as turmas na segunda-feira, como descrito anteriormente, totalizando 2 horas e 30 minutos.



#### 2.4.1 Primeiros passos do projeto

No segundo semestre de 2023, no mês de agosto, a direção da escola onde leciono organizou uma reunião com os responsáveis pelos estudantes que cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental para, entre outros assuntos, apresentar a proposta do projeto sobre a literatura indígena a todos os presentes.

No encontro, compareceram 29 responsáveis e, além dos esclarecimentos sobre o cronograma, objetivos, metodologias, também distribuí os termos de autorização para o uso de imagens, produções textuais e audiovisual que visavam resguardar a integridade dos educandos. Na ocasião, expliquei que o nome de cada estudante seria substituído por códigos, o seu rosto seria preservado e que as turmas seriam representadas pelas letras A e B.

Nesse contexto, alguns pais pediram mais esclarecimentos sobre onde as produções textuais seriam publicadas e outros perguntaram detalhes sobre a aula-passeio que aconteceria durante a proposta de intervenção. Todos os presentes assinaram o termo. Posteriormente, orientei os estudantes cujos responsáveis não participaram do encontro, para que levassem o documento para casa. Dessa forma, todos ficaram cientes da proposta e foram favoráveis à participação dos filhos nas atividades do projeto.

Vale ressaltar que durante o desenvolvimento das oficinas, dois estudantes foram matriculados, precisamente no mês de outubro, uma aluna na turma A e um aluno na turma B. Em contrapartida, três estudantes da turma B foram considerados evadidos no mesmo mês. Desse modo, ao final da intervenção, essa turma contava com 17 estudantes, enquanto a turma A contava com 24, no total.

Nesse sentido, os dois estudantes que passaram a integrar as turmas, inicialmente, apresentaram dificuldades em compreender algumas atividades. Por isso, organizei dois encontros no contraturno, para inteirá-los das ações anteriores à matrícula deles.

Ademais, o perfil das turmas apresentava particularidades e, consequentemente, isso influenciou nas adaptações que necessitei realizar ao longo dos encontros. Nesse prisma, a turma A era muito agitada e os alunos falantes, que conversavam entre si quase todo o tempo e silenciá-los para a leitura ou para explicar algum assunto sempre foi um desafio. Contudo, o grupo foi bastante participativo, a maioria dos estudantes

colaborou e desenvolveu as atividades com capricho e entusiasmo. Isso ocorreu também com os dois estudantes com necessidades especiais, que embora fossem muito faltosos, dedicaram-se bastante durante os encontros.

Não obstante, a turma B, mesmo sendo menor e menos agitada, apresentou, em alguns momentos, desinteresse pelas leituras e desmotivação para realizar algumas atividades. Na sua maioria, eram alunos que já trabalhavam, repetentes e, dessa forma, chegavam à escola cansados, além disso, demonstravam baixa estima e muitos se consideravam incapazes. Como citei anteriormente, a dificuldade mais evidente foi de alguns estudantes dessa turma participar dos momentos de leitura, principalmente quando solicitava que lessem em voz alta e/ou nos momentos nos quais precisavam expor as suas ideias e compreensões. Alguns deles demonstravam entendimento sobre as leituras, contudo, eram monitorados e depreciados por alguns colegas da turma, com isso, resistiam para expressar as suas ideias.

A despeito dessa realidade, durante as oficinas, alguns desses me surpreenderam em participações orais e atividades escritas. Além disso, a turma B demonstrou mais interesse, quando durante algumas dinâmicas das primeiras oficinas, usei como ferramenta tecnológica os chromebooks. Diante dessa postura, providenciei fones de ouvido para aqueles que não tinham e, a partir da segunda oficina, todas as atividades audiovisuais foram feitas usando esse recurso. Dessa forma, percebi um envolvimento maior dos alunos dessa turma.

É necessário também assinalar que devido à escolha por trabalhar com dois livros, decidi imprimir todas as páginas dessas obras e encaderná-las (figura 1), para facilitar as ações da sequência didática, como também possibilitar aos educandos o melhor manuseio e, no fim dessa experiência, todos poderiam levar as obras para casa.

Figura 1 - Cópia e encadernação dos livros na sequência didática



Fonte: A autora, 2023.

#### 2.4.2 A realidade da instituição escolar

Na descrição anterior que apresentei da escola onde atuava como docente em 2023, destaquei que devido ao espaço muito pequeno, a instituição só atendia a 256 alunos e, como toda instituição pública do Estado do Rio de Janeiro, enfrentava diariamente muitas dificuldades.

Isso posto, no segundo semestre, a escola vivenciou problemas de frequência, devido à dificuldade na manutenção dos ônibus escolares que faziam o transporte da maior parte dos estudantes. Além disso, as fortes chuvas também dificultaram o acesso dos alunos, já que moravam em lugares de difícil acesso. Nesse contexto, os temporais também comprometeram a energia e a conexão das ferramentas tecnológicas das quais a escola disponibilizava. Por isso, foi necessário alterar o cronograma das atividades e adaptar espaços para tornar viável desenvolver ações que necessitavam de conexão da internet.

Em última análise, saliento a pouca visibilidade do projeto para toda a comunidade escolar, devido à greve de 45 dias no final do primeiro semestre. Em decorrência dessa circunstância, houve alteração do calendário escolar, para a reposição dos dias não trabalhados. Esse movimento trouxe muita expectativa e

desgaste a toda comunidade escolar.

Diante desse cenário, iniciei as atividades com os estudantes, contudo o planejamento que tracei com o intuito de apresentar também aos profissionais as propostas deste estudo ficaram comprometidas, pois as poucas reuniões pedagógicas que tivemos durante esse período, foram para discutir sobre a reposição de conteúdos.

Ainda assim, alguns docentes me auxiliaram nas atividades que individualmente apresentei a proposta do projeto, como no caso da aula na biblioteca, da aula-passeio da oficina, na qual desenvolvemos uma proposta sobre grafismo e grafiteagem, bem como na culminância da intervenção.

Portanto, mais uma vez ficou evidente a necessidade de promovermos diálogos e ações que gerem caminhos para minimizar problemas recorrentes vivenciados na nossa escola, para que possamos ainda experimentar melhores condições de trabalho e, assim, criarmos ações nas quais mais docentes possam planejar e trabalhar em conjunto, visando maior qualidade das aulas. Ademais, isso é preciso para não correremos o risco da nossa instituição se distanciar das questões etnoculturais que inquietam crianças e jovens na atualidade ou que as ações pedagógicas sejam isoladas, sem a conexão necessária à maioria das ações pedagógicas de qualquer instituição de ensino.

#### 2.4.3 Uma proposta multicultural

A sequência didática desenvolvida durante a intervenção é apresentada a seguir no quadro 3.

Quadro 3 - Sequência Didática

| <b>Etapas</b>                                             | <b>Descrição das Atividades</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Tempo previsto</b>   |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Apresentação da Situação                                  | <p>1- Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, a partir do curta-metragem “Falas da Terra” (Rede Globo, 2021); segundo momento: troca de impressões sobre o vídeo;</p> <p>2- Apresentação da temática e do gênero conto indígena da obra “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória” (Munduruku, 2008); segundo momento: questionamentos a partir da leitura do conto; terceiro momento: reescrita do conto “A raiva de ser índio”, por um resumo.</p>                          | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 1 “O encontro com a descoberta”                   | <p>1- Síntese do encontro anterior; segundo momento: apresentação do podcast “A criação do universo, da Terra e do homem”; Terceiro momento: questionamentos e percepções sobre a narrativa do áudio.</p> <p>2- Leitura do conto “Maracanã”; segundo momento: provocações sobre a leitura.</p> <p>3- Produção de trabalho artístico em grupo sobre a narrativa do podcast e/ou conto “Maracanã”.</p>                                                                                                       | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 2 “Biblioteca, espaço de encontros e descobertas” | <p>1- Diálogos sobre o espaço da biblioteca; segundo momento: escolha dos estudantes de um livro de temática indígena da biblioteca; terceiro momento leitura individual sobre o livro escolhido.</p> <p>2- Incentivo para os estudantes apresentarem a turma a história escolhida.</p> <p>3-Escolha de um livro da temática indígena para levarem para casa; segundo momento: distribuição de atividades para realização em casa sobre a leitura escolhida pelos estudantes.</p>                          | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 3 “O encontro com o escritor”                     | <p>1- Pesquisa em sala de aula sobre a biografia do escritor Daniel Munduruku com uso do chromebook; segundo momento: visita dos estudantes à página do escritor indígena; terceiro momento: comentários na página do escritor.</p> <p>2- Leitura dos contos “O vô Apolinário” e “A sabedoria do rio”; segundo momento: diálogo sobre a leitura dos contos.</p> <p>3- Devolução dos textos de resumo da parte introdutória da intervenção, com as devidas correções e observações feitas pelo docente.</p> | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 4 “Na trilha dos Contos indígenas”                | <p>1- Apresentação do livro de imagem “Abaré” (LIMA, 2009), em papel pardo; segundo momento: produção coletiva do conto indígena no quadro branco, coordenado pela</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 3 aulas de 50 min. cada |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                         |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
|                                         | <p>docente, a partir da observação do livro de imagem; terceiro momento: releitura e ajustes no texto coletivo.</p> <p>2- Distribuição de folhas A4 contendo conceitos e exemplificação sobre o gênero discursivo conto.</p> <p>3- Atividade em folha sobre os contos “O vô Apolinário” e “A sabedoria do rio”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                         |
| Oficina 5 “A arte do grafismo indígena” | <p>1- Roda de leitura sobre os contos “O voo dos pássaros” e “Apolinário se une ao grande rio”; segundo momento: diálogos e reflexão sobre as narrativas.</p> <p>2- Apresentação dos grafites do artista urbano Crânio (2010), em folha de ofício; segundo momento: comentário dos estudantes sobre as imagens; terceiro momento: entrevista do artista no canal YouTube, reproduzido no chromebook.</p> <p>3- Participação da professora de artes para a apresentação e a análise da origem e significados dos grafismos indígenas brasileiros; segundo momento: distribuição de bandejas de isopor reciclado, para os alunos desenharem um grafismo indígena e fazerem a reprodução com a tinta em papel pardo.</p> | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 6 “Além dos muros da escola”    | <p>1- Aula-passeio à aldeia indígena guarani Tekoa Kã’Aguy Ovy Porã (Aldeia Mata Verde Bonita).</p> <p>2- Relatos das impressões dos estudantes sobre a visita à aldeia indígena.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 7 “A missão de ‘Desentortar’”   | <p>1- Apresentação da obra “Memórias de índio-uma quase biografia (Munduruku, 2016); segundo momento: provocação aos estudantes para expectativas sobre o segundo livro; terceiro momento: leitura do conto “História de guerra”, quarto momento: recapitulação sobre o gênero textual memória; quinto momento: elaboração de mapa mental para sintetizar o gênero textual memória.</p> <p>2- Diálogos sobre o conto analisado e associação com a “obra anteriormente estudada; segundo momento: criação pelos estudantes de mapa mental sobre o conto “Histórias de guerra”.</p> <p>3- Atividade de produção textual do gênero memória, a respeito de uma situação vivida em família (para realizar em casa).</p>    | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 8 “Uma proposta desafiadora”    | <p>1- Entrega da atividade proposta no encontro anterior; segundo momento: comentários sobre a atividade.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 3 aulas de 50 min. cada |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                         |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
|                                                        | <p>2- Escuta do podcast “A origem do Açaí” (Uma antologia das Histórias Indígenas); segundo momento: diálogo sobre a narrativa do podcast, além de esclarecimento sobre os recursos para a gravação de conteúdo.</p> <p>3- Roda de leitura sobre o conto “A escola da vida”; segundo momento: diálogo e reflexões sobre a leitura.</p> |                         |
| Oficina 9 “Escrevivências sobre a literatura indígena” | <p>1- Recapitulação da proposta para a produção de conto indígena em grupo de quatro alunos, como proposta final da intervenção; segundo momento: reiteração das características do gênero conto.</p> <p>2- Produção Final de conto indígena (trabalho em grupo).</p>                                                                  | 3 aulas de 50 min. cada |
| Oficina 10 “Mãos à obra”                               | <p>1- Orientação do docente para ajustes no texto final de cada grupo.</p> <p>2- Ensaio da leitura dos contos para a gravação do podcast.</p> <p>3- Gravação dos contos no formato podcast.</p>                                                                                                                                        | 3 aulas de 50 min. cada |

Fonte: A autora, 2023.

## 2.5 Uma proposta multicultural

No dia 04 de setembro de 2023, apresentei às turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, nas quais lecionava, a primeira etapa da sequência. Primeiramente, foram realizados o levantamento dos conhecimentos prévios e o aprofundamento sobre eles, a partir da reprodução na televisão do curta-metragem “Falas da Terra” (Rede Globo, 2021) e da apresentação do livro “Meu vô Apolinário - um mergulho no rio da (minha) memória” (Munduruku, 2008).

Antes de começar essa etapa, expliquei aos estudantes a temática e o teor das atividades, assim como esclareci que elas envolveriam o gênero “conto indígena” e aconteceriam em dez etapas para contextualizar a temática, por ser uma linguagem nova para educandos e educadores.

Como foi dito na sessão anterior, foi necessário ouvir, inicialmente, as experiências dos estudantes sobre a temática indígena e, para esse momento, fiz alguns questionamentos.

#### Quadro 4 - Questionamentos orais aos estudantes das turmas A e B

1. Quais informações vocês têm sobre como vivem os indígenas nos dias atuais?
2. Será que a população indígena cresceu ou diminuiu a partir da colonização do Brasil? Por que isso aconteceu?
3. Sobre o modo de vida nas aldeias, continua o mesmo ou houve vocês acham que com o passar do tempo aconteceram mudanças? Quais seriam os motivos?

Fonte: A autora, 2023.

Nesse contexto, um estudante da turma A disse que viu na televisão que as crianças de uma tribo estavam morrendo de desnutrição por causa da água contaminada e alguns complementaram o posicionamento do colega, falando do garimpo que contamina a água com mercúrio. Em contrapartida, um aluno comentou que os indígenas vivem no meio do mato, ao passo que uma estudante colocou que eles têm uma condição melhor do que a de muita gente, porque não falta comida para eles, caçam e pescam e, com isso, não passam fome. Uma estudante relatou que não sabe nada sobre a vida dos povos originários.

Além disso, sobre o segundo questionamento, a maior parte dos alunos acredita que o número de indígenas diminuiu e a explicação para tal fato apresentado por uma aluna foi que, provavelmente, eles foram morrendo, porque ela nunca encontrou com nenhum indígena, entretanto, a maioria não soube explicar os motivos da diminuição das etnias. Poucos estudantes, contudo, disseram que aumentou e a explicação foi de que eles vivem na floresta e ninguém consegue contato com eles.

Ainda durante essa conversa, no terceiro questionamento, a turma A entendeu, na sua maioria, que não houve mudanças no modo de vida. Somente alguns afirmaram que houve mudanças e a maior alegação foi que destruíram as florestas, ao ponto que outro estudante explicou que os indígenas hoje vivem de roupa e não fazem mais dança da chuva.

Já a turma B, na primeira intervenção, um estudante explicou que eles foram os primeiros habitantes do Brasil, outra estudante disse que já ouviu falar que muitos morreram na pandemia de COVID-19 e alguns disseram que não tem nada na internet sobre eles.

Nesse viés, a turma B, a maioria que participou do segundo momento, disse que a população indígena diminuiu. Um aluno explicou que os indígenas estão sendo mortos e outro estudante complementou esclarecendo que eles vivem escondidos na floresta. Na terceira pergunta, a maior parte esclareceu que houve mudanças no modo de vida



desses povos. Alguns disseram que os indígenas andam de carro e de roupa, entretanto, muitos não souberam explicar os motivos. Apenas uma estudante se colocou com um posicionamento contrário aos demais e alegou que os indígenas não saberiam viver de outro jeito, pois o modo de vida deles é muito esquisito.

Após essa etapa, exibi o documentário “Falas da Terra” (Rede Globo, 2021).

Figura 2 - Apresentação do documentário “Falas da Terra”



Fonte: A autora, 2023.

Em seguida, apresentei o livro de Munduruku (2008), distribuí uma cópia para cada aluno e conversamos sobre a importância de introduzirmos a cultura indígena, por uma obra escrita por um autor que representa não apenas a sua história, como também a de um povo, dentre outros, pertencente à cultura brasileira. Em seguida, provoqueei os

estudantes sobre o que poderíamos encontrar nessa leitura. Nesse contexto, aproveitei para referendar a estruturação do livro, interroguei também sobre os possíveis significados a partir do título, as ilustrações e os grafismos presentes na capa e nas páginas que compõe a narrativa, assim como a divisão dos capítulos, a biografia do escritor e ilustrador.

Após essas provocações, lemos o primeiro capítulo “A raiva de ser índio”. É importante destacar que optei pelas leituras de forma compartilhada e em círculo, para motivar os alunos a participarem ativamente desse processo e construir um sentido coletivo às leituras. Contudo, tive algumas dificuldades, devido ao pouco espaço da sala de aula da turma A, pois em alguns encontros, precisávamos não só das cadeiras, mas também das carteiras para realizar algumas atividades de produção ou para colocar o chromebook. Dessa forma, precisei todas as segundas-feiras pedir para retirar algumas mesas e cadeiras excedentes do turno da manhã, para que facilitasse a organização das oficinas.

Figura 3 - Leitura compartilhada em círculo



Fonte: A autora, 2023.

Na penúltima etapa desse encontro, discutimos sobre o conhecimento e crenças dos educandos a partir do que assistiram no documentário e leram no livro.

**Quadro 5 - Perguntas para a conversa após a exibição do vídeo “Falas da Terra” e a leitura do conto “A raiva de ser índio”**

1. Quais informações novas o vídeo e o conto trazem para nós sobre a vida dos indígenas?
2. Por que vocês acham que ainda acontece a intolerância a etnias, inclusive nas escolas?
3. O que vocês destacariam sobre o que o narrador do conto apresenta sobre a família do indígena?
4. Há semelhanças entre o que conta o narrador sobre a sua família com a vida de vocês? Quais?
5. Vocês acreditam que os indígenas que vivem fora das aldeias enfrentam mais preconceito por parte da sociedade? Por quê?

Fonte: A autora, 2023.

Nesse prisma, quanto aos alunos da turma A, no início da participação, um estudante a respeito do primeiro questionamento declarou que não sabia que os indígenas atualmente sofriam tanto. Outra aluna acrescentou que também nunca imaginou que um grupo de indígenas seria capaz de criar um documentário. Ademais, uma estudante afirmou que foi muito interessante quando mostra no documentário uma indígena saindo da tela de um quadro e que iria contar a verdadeira história de seu povo. Aproveitei para provocá-los sobre o desrespeito às etnias, inclusive nas escolas, como foi retratado no conto estudado com a turma. Na turma B, uma aluna sinalizou que não sabia que havia tantos indígenas espalhados pelas regiões do Brasil e um segundo fez muitos rirem quando disse que se houvesse um indígena na escola, eles se comportariam da mesma maneira como aconteceu no conto.

Em relação ao segundo questionamento, a turma A, na sua maioria, explicou que era por causa do preconceito. Contudo, muitos não explicaram os motivos da hostilidade, somente alguns citaram a ignorância e outros destacaram a violência com que alguns estudantes tratam os colegas. Em contrapartida, a turma B destacou que não entendemos o modo de vida dos indígenas, para explicar atitudes de preconceito apresentadas no vídeo e no conto. Outro estudante destacou também casos de bullying que também ocorrem na turma, associando isso aos acontecimentos do conto.

Sobre a terceira pergunta, tanto a turma A quanto a B destacaram as dificuldades sofridas pela família do protagonista: falta de moradia, a profissão do pai do protagonista

do conto, a necessidade dos filhos trabalharem para ajudarem no sustento da família, afirmando, também, que muitos se identificaram com aquelas dificuldades apresentadas aos leitores na narrativa. Finalizando esse momento, a maior parte dos estudantes das duas turmas confirmou a última pergunta, esclarecendo que a vida na cidade é muito diferente, por isso os indígenas que buscaram viver na cidade, devido à intolerância, poderiam não conseguir emprego, moradia ou permanecer na escola.

Cumprir afirmar que durante esse processo inicial de questionamentos e reflexões, pude confirmar em alguns comentários e posturas apresentadas pelas turmas a estigmatização da cultura indígena, além de alguns olhares e questionamentos sobre o que assistiram e leram naquele encontro. Além disso, muitos alunos se mostraram sensibilizados com o sofrimento e o desejo de resistir daqueles que se apresentaram no documentário. Dessa forma, ficou confirmado que o propósito de inserir textos literários de autoria indígena nas aulas de Língua Portuguesa poderia viabilizar novos olhares sobre essas etnias.

Como conclusão dessa fase, orientei os estudantes a reescreverem o conto “A raiva de ser índio”, por um resumo (anexo 1). Vale ressaltar que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), para “o professor, estas primeiras produções [...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa [...]”.

À vista disso, a turma A, ainda que muito agitada, conseguiu cumprir com a atividade, tirando algumas dúvidas sobre parágrafo, título e número de linhas. Entretanto, eles usaram de um tempo maior do que o planejado para essa proposta. Já na turma B, alguns alunos apresentaram dificuldades em selecionar as ideias principais do conto, além de outros mostrarem dúvidas em relação à pessoa verbal que deveriam usar para contar os fatos. Essa turma conseguiu desenvolver a proposta no tempo previsto.



## Produções Escritas: Resumo do conto "A raiva de ser índio"

### Aluno 1 - Turma A

- 1- Após ter lido o primeiro capítulo, A raiva de ser índio, do livro *Meu Vô Apolinário: um Mergulho no Rio da (minha) Memória*, do escritor indígena Daniel Munduku, desenvolva um resumo sobre esse conto.

O narrador fala sobre um índio que tem raiva de ser índio. Ele fala que nasceu na cidade e que isso afeta ele, a cidade era Belém do Pará. Ele tinha 9 irmãos, mas ele não conheceu 1 deles; a família dele tinha se mudado para Belém, em busca de dinheiro para alugar uma família.

O pai dele era carpinteiro e era muito bom no que fazia. O índio fala que os primeiros lembranças dele era um terremoto que aconteceu com 1 ano, e a outra foi seu pai matando e ressurto os modélos. Ele também conta que moravam em uma periferia de Belém e que se mudaram muitas vezes. Os irmãos dele tiveram que ir trabalhar manobras para ajudar em casa, ele também ia ao trabalho com muita alegria. Ele não gostava que chamassem ele de índio, ele tinha tudo a ver com um índio (mas era um pouco laio).

Quando ele entrou na escola toda mundo falava "olha o índio" e etc... Ele tinha um apelido de Loutro e isso foi o motivo das brigas. Ele não gostava que chamassem de índio por que dava a ideia que os índios eram preguiçosos e autoritários. Ele ficava triste quando as pessoas não reconheciam seu trabalho. Somente das lojas e deixava-lhes o quintal de casa e na aldeia da família, Maracanã.

Fonte: A autora, 2023.

### Aluno 2 - Turma A

- 1- Após ter lido o primeiro capítulo, A raiva de ser índio, do livro *Meu Vô Apolinário: um Mergulho no Rio da (minha) Memória*, do escritor indígena Daniel Munduku, desenvolva um resumo sobre esse conto.

O resumo da história do índio, ele não nasceu em uma aldeia, ele nasceu na cidade. O pai dele era índio.

Ele foi vendedor de doces, paçocas, amendoim etc... não gostava de ser chamado de índio, podia chamar de tudo menos índio, ele quando era menor, era um pouco laio; tinha 9 irmãos.

Na escola ele sofria muito bullying e logo colocaram um apelido de "Aritano" e sum deixou fúria da vida, por isso os principais motivos das brigas.

Ele não gostava de ser chamado de índio porque ele achava que era classificado como selvagem, preguiçoso. Somente dois lugares que o deixavam feliz. Um era o quintal de casa que havia um imenso terreno baldio, ali brincava com seus colegas. Outro lugar que adorava ir era na Aldeia familiar em Maracanã, onde não podia ir sozinho porque ficava longe da cidade.

Fonte: A autora, 2023.

## Aluno 3 - Turma B

- 1- Após ter lido o primeiro capítulo, A raiva de ser índio, do livro *Meu Vô Apolinário: um Mergulho no Rio da (minha) Memória*, do escritor indígena Daniel Munduku, desenvolva um resumo sobre esse conto.

*Índio*

No primeiro capítulo do livro *Meu Vô Apolinário*, fala sobre um menino indígena que nasceu na cidade de Belém do Pará, no hospital, ele falou que não gostava de ser índio. Ele tinha mas quatro irmãos e duas irmãs, e depois dele vieram ainda três meninos. Ele mesmo foi vendidinho de mãe, porque a mãe dele fazia isso com todo a alegria. Fala quando ele entrou na escola primária, ficaram zangados ele por ser índio aí ouviam o apelido de Aríndio, faziam brincadeiras com ele bullying e coisas assim.

Ele fala que tinha dois lugares que gostava ele feliz, a quintal do casa dele que ele brincava com as colegas, brincavam de futebol nas campas improvisadas que eles faziam. Tinha também o outro lugar maravilhoso que ele falava que não podia ir sozinho, tinha que ser levado por alguém porque ficava longe do cidade. Era a olaria familiar.

Fonte: A autora, 2023.

#### Aluno 4 - Turma B

- 1- Leia com atenção a correção do resumo que você realizou sobre o primeiro capítulo A Raiva de ser índio, do primeiro livro que estamos analisando. Reescreva-o, conforme as observações e entregue-o no nosso próximo encontro.

Ele era um índio que ele não gostava de ser índio, ele era índio diferente dos outros, porque ele não morava na aldeia, ele morava na cidade, ele não morava na cidade, ele era o primeiro filho da família a morar na cidade, antes dele já tinham nascido quatro meninas e dois meninos, um dos meninos não chegou a completar um ano dele tinham ido para além, em busca de uma menina de sustentar a família, a mãe dele viveu comintando um dos meninos da família, e ele ajudou a família nas despesas da casa quando ele entrou na escola primária, todo mundo lá estava falando sobre o índio que chegou na mente deles.

Fonte: A autora, 2023.

Vale ressaltar que nas produções escritas que introduziram esse processo, os destaques foram para um personagem indígena nascido na cidade, a condição da família dele e o preconceito sofrido na escola, devido à sua aparência. Na escrita do resumo, verificou-se, também, um estranhamento em relação às condições de vida do protagonista indígena.

Para finalizar esse encontro, tentei despertar o interesse dos aprendizes sobre os próximos capítulos do livro e destaquei, também, que leria os textos do resumo de cada um e na terceira oficina os devolveria com as devidas observações.

#### 2.5.1 Sequência didática: Oficina 1 - o encontro com a diversidade

A oficina sobre a literatura indígena ocorreu no dia 11 de setembro de 2023, na qual iniciei recapitulando o que lemos no encontro anterior. Após essa síntese, apresentei o podcast “A criação do universo, da Terra e do homem” (Rádio Granada, 2019) e, em seguida, questionei os alunos sobre o que ouviram: lendas, conceitos, imagens, comparações e percepções sobre a narração e os sons que compõem o texto. Sobre a possibilidade de elencar gêneros que dialogam entre si, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 123) ponderaram que “[...] diferentes gêneros, pertencentes a um



mesmo agrupamento podem ser estudados, em função das possibilidades que o permitem”.

Quadro 6 - Questões para conversa sobre o *podcast* “A criação do universo, da Terra e do homem”

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocês já tinham escutado algum <i>podcast</i>? Sobre qual assunto ele falava?</li> <li>2. Quais outros gêneros mais antigos se assemelham ao <i>podcast</i>?</li> <li>3. Vocês sabem onde podemos encontrar os <i>podcasts</i> no celular? De que forma podemos acessá-los?</li> <li>4. Para vocês, o que há de interessante no gênero <i>podcast</i>?</li> <li>5. Quando vocês ouviram o <i>podcast</i> “A criação do universo, da Terra e do homem”, conseguiram perceber o ambiente onde acontecem os fatos da narrativa? Como era esse lugar?</li> <li>6. A história que vocês ouviram sobre a criação se assemelha ao que vocês já conhecem sobre esse assunto? O que há de novo nessa narrativa?</li> </ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: A autora, 2023.

As turmas A e B, em relação ao primeiro questionamento, na sua maioria, afirmaram que não costumavam ouvir podcast e somente dois estudantes da turma A citaram podcast que ouviam com temática esportiva. Da mesma forma, na segunda pergunta, alguns estudantes das turmas citaram o rádio e outros os CDs. Alguns estudantes da turma A relataram que as suas famílias costumavam ouvir notícias, músicas e cultos no rádio. Já quanto ao terceiro questionamento, estudantes da turma aos quais ouviam podcast, explicaram onde e como acessar podcast no celular. Para a quarta pergunta, uma aluna da turma A disse que o som era mais perfeito e outro estudante disse que conseguiu imaginar melhor o que ouviu. Em relação à turma B, a maioria comentou que não achou diferença do rádio, no entanto, um estudante achou a música muito diferente, além do comentário de uma aluna sobre a facilidade de se ouvir podcast, já que a maioria das pessoas tem celular. Para o quinto questionamento, muitos estudantes das duas turmas afirmaram que a história se passava na floresta, alguns comentaram sobre os sons do canto dos pássaros, do som dos ventos e do rugido de alguns animais da floresta.

Por fim, boa parte turma A, ao último questionamento, associou a narrativa do podcast à visão bíblica a respeito da criação do mundo, destacando, ainda, que a voz que contava a história era muito poderosa e que o nome do criador era indígena. Por sua vez, na turma B, muitos discordaram da visão bíblica apresentada por uma estudante e alguns justificaram dizendo que não aparece na história apresentada a

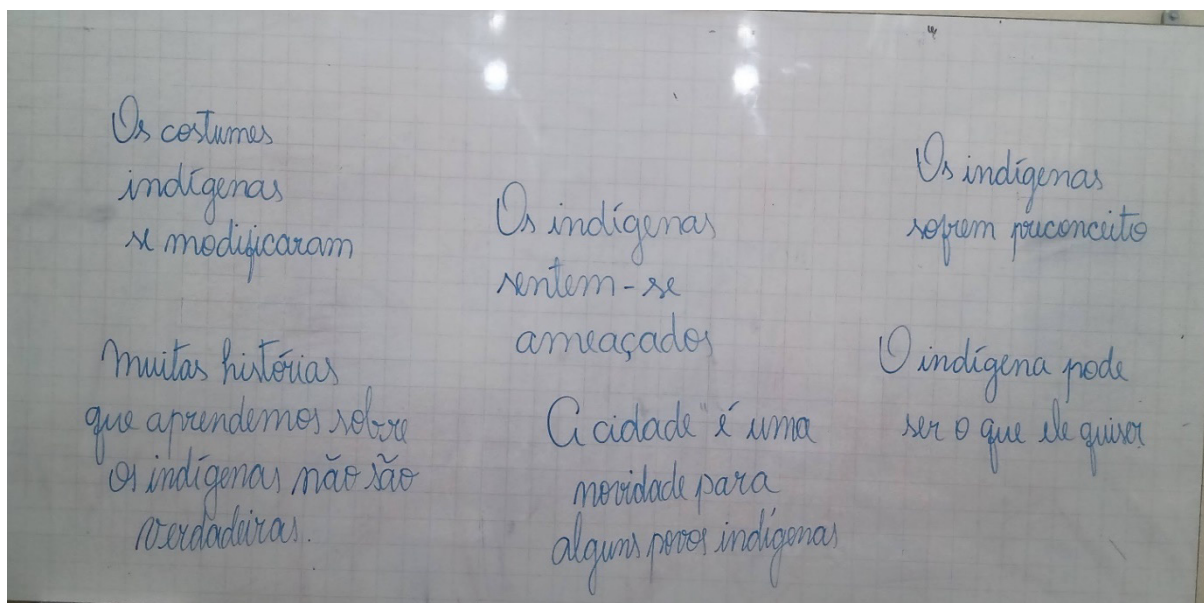


turma os personagens Adão e Eva, relatando, também, que essa história destacava mais a natureza e os sons da floresta.

É importante salientar que a turma B apresentou pouca concentração para ouvir todo o podcast, alguns baixaram a cabeça ou se distraíam com conversas, demonstrando desinteresse por esse momento da oficina. Em contrapartida, somente um aluno não participou da leitura coletiva sobre o conto, mesmo assim, esse estudante, na sequência, interessou-se pela roda de conversa a respeito da leitura.

Na sequência, lemos o conto “Maracanã” (Munduruku, 2008) e, em seguida, concebi reflexões com as turmas sobre a vida dos indígenas do povo Munduruku na aldeia. Nesse momento, elenquei no quadro branco (Figura 4), as principais observações para traçar um quadro comparativo entre o conto e o podcast, com aspectos que os aproximavam e os distanciavam, com o objetivo de considerar elementos principais discutidos pelos aprendizes.

Figura 4 - Principais observações entre o conto indígena e o podcast



Fonte: A autora, 2023.

Cumprir afirmar como as duas turmas se envolveram e participaram da leitura desse conto. A turma A interrompeu a leitura, em alguns momentos, para fazer comparações com o vídeo que assistimos na introdução desse projeto, para também fazer alguns questionamentos sobre a lenda do curupira. Quando concluímos a leitura, precisei esperar os comentários entre eles sobre a história, sendo nítido que muitos estavam surpreendidos com vários acontecimentos da narrativa. Alguns estudantes

destacaram o perigo que ocorreu quando os curumins se perderam na floresta, seguindo as pegadas do curupira. Outros destacaram a idade em que os indígenas já são responsabilizados pelo cultivo e a colheita dos alimentos, comentando, também, sobre o que sabiam e experimentaram a respeito do curupira, bem como as explicações dadas para essa lenda sobre a mesma história. Nessa etapa, a turma ainda perguntou sobre outras lendas, como matintaperera, mencionada na história.

Ademais, na turma B, um estudante destacou que ele e seu irmão já viram o curupira e outro educando aproveitou o assunto para relatar uma história que aconteceu com a sua família e que envolvia o saci-pererê - muitos pareceram acreditar na narração do colega.

Essa etapa da oficina foi muito importante, principalmente, porque leram sobre uma cultura que apresentava um universo de costumes e crenças com os quais os estudantes se identificaram e se mostraram seduzidos e surpreendidos pelas ações, em vários momentos da leitura do conto indígena, sendo muito positivas as reflexões que fizeram sobre os saberes e os valores do povo indígena Munduruku. Nesse sentido, os alunos demonstraram um aparente reconhecimento das diferenças culturais dessa etnia, contribuindo para desfazer a concepção hegemônica de muitos educandos sobre os povos originários, conforme se pode verificar na figura 6. Sendo assim, decidi, naquele momento, não utilizar as provocações que havia preparado para aquela etapa, devido à espontaneidade dos estudantes em expressarem suas experiências com a leitura e porque mesmo sem provocá-los, algumas considerações dos estudantes das turmas correspondiam ao que foi planejado.

Figura 5 - Questionamentos sobre a leitura do conto



Fonte: A autora, 2023.

#### Quadro 7 - Questões para a conversa sobre o conto “Maracanã”

1. O conto traz muitas informações sobre a vida dos indígenas nas aldeias. Quais delas surpreenderam vocês?
2. No conto, o narrador fala das histórias contadas pelas avós. Quais delas vocês conheciam? Sobre o que falam as lendas?
3. Quais brincadeiras contadas pelo narrador-personagem foram experimentadas por vocês? Qual o momento do conto vocês consideraram o mais tenso?
5. O protagonista conta que os curumins, aos oito anos de idade, começavam a ser preparados para a vida adulta. O que vocês acharam dessa cultura do povo Munduruku?

Fonte: A autora, 2023.

Para finalizar essa oficina, organizei a turma em grupos de quatro alunos e distribuí folhas de papel A3, tintas e pincéis para ampliar as visões que criaram sobre o podcast, em um trabalho de desenho e pintura dos componentes de cada grupo.



Figura 6 - Atividade artística em equipe sobre o podcast e o conto

Grupo 1 – Turma A



Fonte: A autora, 2023.

Grupo 2 – Turma A



Fonte: A autora, 2023.

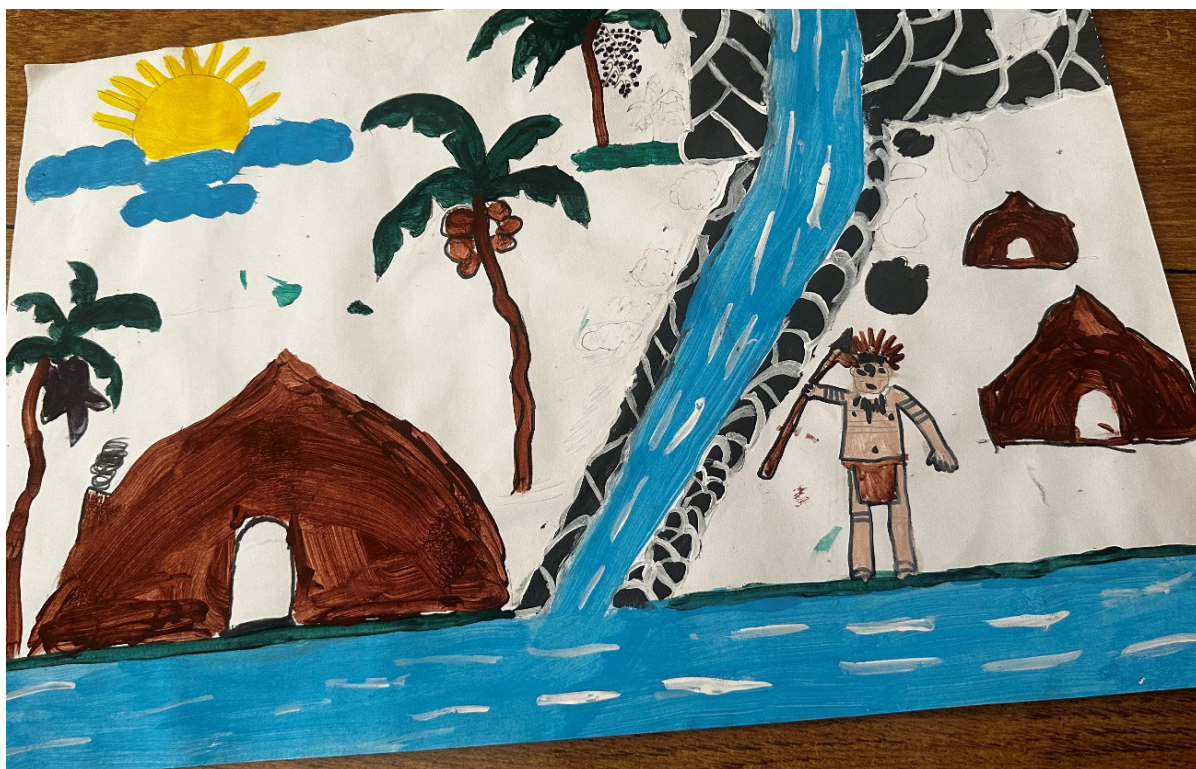


## Grupo 3 – Turma B



Fonte: A autora, 2023.

## Grupo 4 – Turma B



Fonte: A autora, 2023.

Nesse prisma, durante o processo da criação artística, coloquei novamente o



podcast para que os educandos ouvissem e, dessa forma, enquanto os grupos dialogavam sobre como seria a representação artística, puderam lembrar e perceber novos detalhes na descrição da narrativa.

### 2.5.2 Sequência didática - Oficina 2 “Biblioteca, espaço de encontros e descobertas”

Anteriormente a esse encontro, preparei na biblioteca, uma prateleira de obras escritas por vozes indígenas e outras que mesmo apresentando temática indígena, foram escritas por vozes não-indígenas, como lendas, contos e crônicas. Além disso, combinei com a agente de leitura, responsável por esse espaço, que esses títulos permaneceriam à disposição dos leitores também após esse encontro. Precisei também retirar mesas e materiais que não compõem a biblioteca, contudo, devido à falta de salas disponíveis, ficam indevidamente depositados neste local. Durante a organização, observei que seria visualmente interessante também dispor alguns livros da literatura indígena sob a mesa central (figura 7), para atrair os estudantes e, por conseguinte, para sugerir que cada um escolhesse um título da mesa ou da estante dentre os relacionados para essa atividade.

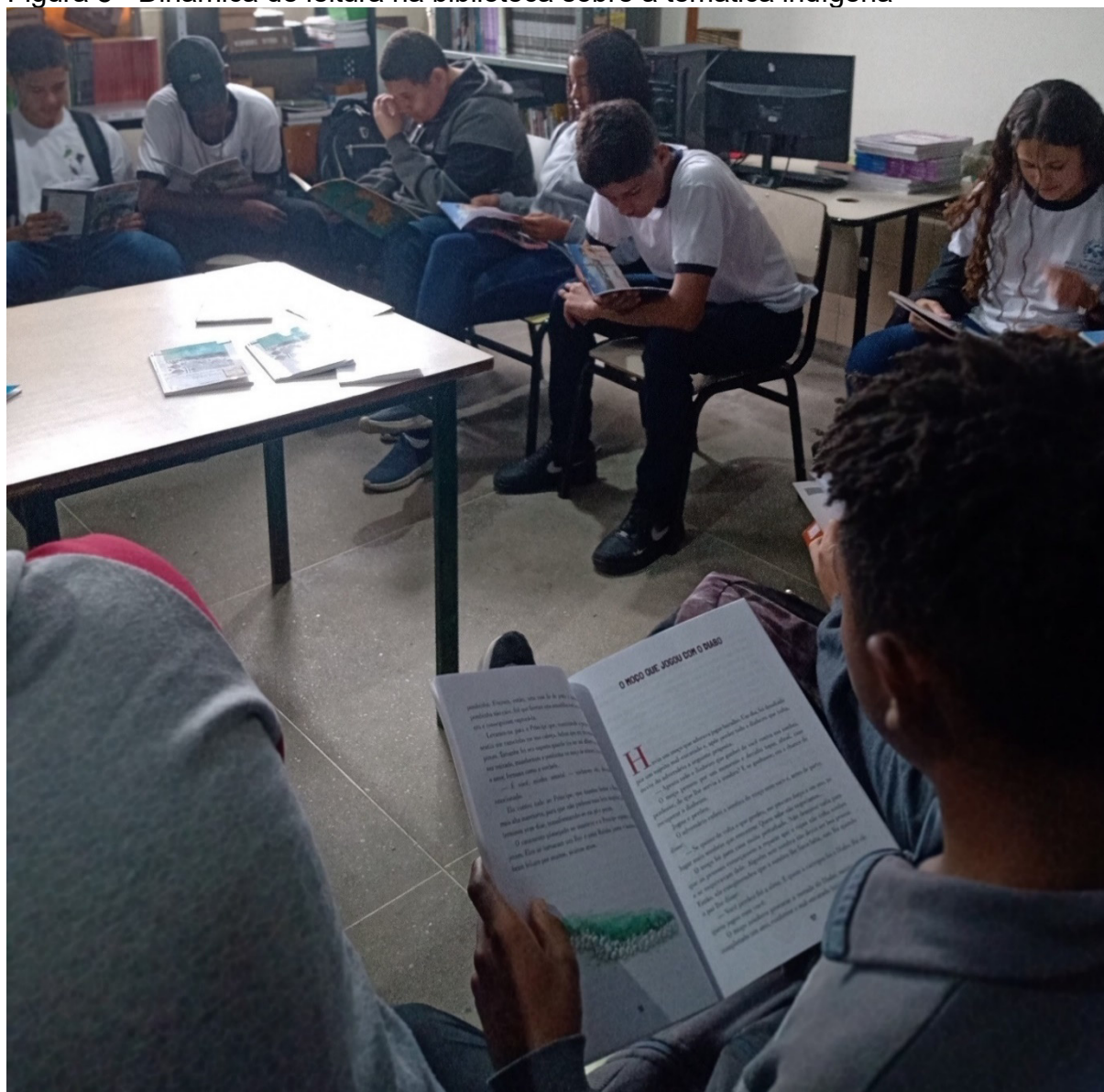
Figura 7 - Livros organizados na mesa da biblioteca



Fonte: A autora, 2023.

Dessa maneira, no dia 18 de setembro de 2023, assim que cheguei à sala de aula, convidei os alunos de cada turma, para que me acompanhassem até a biblioteca. *A priori*, reafirmei a relevância daquele espaço para inúmeras atividades relacionadas à leitura. Expliquei, ainda, qual era o objetivo daquele momento e que todos teriam uma média de quarenta minutos para escolherem e lerem um livro. Alguns estudantes das duas turmas se estenderam mais do que o necessário na seleção de uma obra, porém após os 15 minutos iniciais, a maioria já estava concentrada na leitura. (figura 8). Concluída essa etapa, estimulei os educandos a apresentarem voluntariamente as suas impressões sobre a leitura e interpelei, também, cada voluntário a explicar qual era o gênero textual de cada livro escolhido.

Figura 8 - Dinâmica de leitura na biblioteca sobre a temática indígena



Fonte: A autora, 2023.

Vale sinalizar que a turma A se mostrou mais disposta a apresentar a leitura. Na turma B, foi mais difícil esse processo, porque durante a primeira apresentação da aluna, alguns colegas riam, o que causou irritação na estudante. A partir dessa conduta, alguns que já tinham demonstrado interesse em participar, desistiram. Precisei conversar e explicar a importância de respeitar a participação dos colegas da turma. Mesmo assim, quatro estudantes dessa turma aceitaram relatar sobre a narrativa que leram. Um deles fez comparações entre o que leu e os contos estudados nas oficinas anteriores, outro estudante da turma B destacou que seu livro foi escrito por um indígena, esclarecendo, ainda, a etnia desse escritor e a sua formação acadêmica.

Após a finalização das apresentações, estimei os alunos a escolherem um segundo livro da literatura indígena, a fim de levarem para casa e distribuí folha com cinco questões sobre a narrativa para que realizassem em casa e entregassem no encontro subsequente. Isso posto, alguns estudantes da turma B perguntaram se poderiam responder às questões sobre o livro analisado daquele encontro. Verifiquei que o objetivo da atividade não seria descumprido e aceitei a proposta dos estudantes, desde que eles se comprometessem a ler um segundo livro.

A segunda etapa desse encontro correspondeu à leitura do capítulo “Crise na cidade”, inserido na obra central do projeto (Munduruku, 2008). Terminada a leitura, os alunos puderam livremente expressar as ideias sobre os acontecimentos desse capítulo, cujo assunto apresentavam pontos em comum com as vivências dessa fase da adolescência experimentada por eles. Nesse sentido, foi possível perceber estudantes das duas turmas que revelaram algumas situações da vida estudantil que, assim como o protagonista da obra, também guardaram na memória. Nesse contexto, um estudante da turma A relatou sobre a perseguição que sofria na escola por ter os lábios muito vermelhos, como se usasse batom, narrando, inclusive, que o bullying que sofreu gerou uma briga com um colega da turma e teve como consequência, a suspensão dos envolvidos das aulas. Na turma B, uma aluna contou sobre um namoradinho que trouxe flores no dia do aniversário dela, porém precisou jogar o presente no mato, porque a sua avó brigaria com ela.

Nesse contexto, pude confirmar, a partir da conversa com os estudantes, o que Janice Thiél (2012) analisa no seu livro “Pele silenciosa, pele sonora, a literatura indígena em destaque”, sobre a expressividade da literatura indígena, pois como qualquer obra literária, é uma literatura que apresenta conhecimento. Assim, o conteúdo apresenta ideologias, representações culturais, como os mitos, as lendas,



os cânticos e os costumes, o que permite aos leitores a compreensão de outros tempos e outras culturas. Desse modo, ao lermos as narrativas de memórias indígenas em sala de aula, nós educadores, podemos contribuir para um olhar crítico sobre diferentes temas na sociedade, como o preconceito contra os indígenas. Segundo Janice Thiél (2012, p. 12), “[...] a educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões”.

Nesse contexto, ressalto que a nossa escola recebeu no ano letivo de 2023 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 56 livros destinados ao acervo da biblioteca, com o principal objetivo de democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, entretanto, nenhum título era de literatura indígena; havia quatro obras de literatura africana e, os demais, totalizavam 52 livros de escritores não-indígenas. Essa realidade assegurava a necessidade de políticas públicas que fomentassem a divulgação de obras escritas por vozes indígenas nas bibliotecas escolares públicas e privadas. É perceptível que a instituição onde leciono funciona como mediadora do conhecimento e estudos da literatura brasileira, pois poucas são as famílias que têm possibilidade de adquirir livros. Por conseguinte, a dificuldade experienciada na nossa escola, possivelmente, é a realidade de muitas outras.

À vista dessa situação, ficou evidente a falta de reconhecimento, por parte dos órgãos que fazem a seleção e distribuição dos livros, a necessidade de ampliar o acesso às obras escritas por vozes indígenas. Caso contrário, a comunidade escolar ficará impossibilitada de conhecer e refletir sobre uma cultura diversa e que representa a formação étnico cultural da nossa pátria, dificultando um trabalho mais plural pelos docentes da instituição em que atuo. Assim, foi necessário para esse encontro que eu disponibilizasse 16 livros da minha biblioteca particular, para integrar a quantidade necessária de livros de literatura indígena e, com esse acréscimo de títulos, realizasse as leituras na biblioteca.

Por fim, também percebi que muitos alunos não frequentavam a biblioteca da escola e apresentavam dificuldades em selecionar as obras que sugeri que lessem. Isso posto, conversei com a agente de leitura sobre a necessidade de criarmos caminhos para que aquele espaço de leitura fosse melhor aproveitado por nós educadores, de forma a colaborar para a empatia e a percepção dos alunos sobre a

relevância da biblioteca na formação literária da comunidade escolar. Ademais, objetivamos, para o próximo ano letivo, criar um clube de leitura para as turmas do Ensino Fundamental, para fomentar mais atividades no espaço da biblioteca.

### 2.5.3 Sequência didática: Oficina 3 “O encontro com o escritor”

Esse encontro ocorreu no dia 02 de outubro, devido à dificuldade dos educandos comparecerem na semana anterior, por causa do transporte escolar que apresentou problemas na parte mecânica. Como não havia disponibilidade de outro veículo para essa finalidade, a maior parte não pôde comparecer na data do dia 25 e precisei, então, transferir a oficina.

Isso posto, iniciei esse momento recapitulando as leituras anteriores e recolhendo as atividades do encontro anterior para então iniciarmos a apresentação eletrônica no chromebook da biografia do autor indígena, Daniel Munduruku, que serviu de *corpora* para esta pesquisa – até essa etapa. As minhas expectativas seriam que os estudantes, na sua maioria, iniciassem um processo de compreensão dos aspectos veiculados sobre a população indígena, que advinham do desconhecimento da sociedade não-indígena, visto que os vídeos, as leituras e as provocações desenvolvidas até esse momento evidenciavam tal análise. Concluída a apresentação da proposta para essa oficina, os alunos visitaram o website do escritor (figura 9) e conheceram a trajetória do autor em imagens, galeria de fotos, acesso aos *e-books* e vídeos disponíveis na página.

Além dessas possibilidades, incentivei os discentes a enviarem comentários sobre as postagens do escritor indígena. Nesse prisma, percebi que muitos estudantes das duas turmas ficaram animados com essa possibilidade. Algumas alunas da turma A escreveram sobre a entrevista que assistiram, outros, porém, falaram sobre o livro que estavam lendo na escola e sobre as fotos e os prêmios recebidos pelo escritor. Além dessas observações, na turma B, algumas alunas revelaram que assistiam a novela da Rede Globo “Terra e Paixão”, na qual o escritor atuava interpretando um pajé remanescente da etnia Guató. Outros alunos escreveram sobre o que gostaram do livro que estavam lendo em sala de aula.

## Produções Escritas - Atividades propostas sobre a leitura do livro de temática indígena

### Aluno 5 - Turma A

A partir da escolha do livro da biblioteca e da leitura que você fez, desenvolva as seguintes questões.

- 1- Nome do livro: Clara - como o sol Escuro - como a noite
- 2- Nome do(a) autor(a): José Bentalini
- 3- Gênero da obra: Conto
- 4- Qual o assunto do livro? Organize sua resposta em um parágrafo.

Ele fala sobre 2 personagens, chamados Jasy e Jamy. Que se apaixonaram, se casaram numa festa da tribo, eles se divertiam muito mais, um dia alguns bruxos maus e algumas bruxas invadiram a floresta e tentaram sequestrar eles. Eles choraram por vários dias chorando sempre mais as suas amantes dormiam à luz das rãs, fazendo isso as lágrimas deles se tornaram quando chefi todos lembram deles, pois a chuva é fruto do seu amor, que ninguém conseguiu destruir.

- 5- Copie uma passagem do livro que você achou interessante e explique os motivos de sua escolha.

"Certa noite, quando chove, os habitantes das grandes florestas se lembram de Clara - como o sol e de Escuro - como a noite, pois a chuva é fruto do seu amor, que ninguém conseguiu destruir."

Eu gostei porque por mais que eles estejam longe um do outro, o amor deles não acabou, o amor deles foi intenso, ninguém conseguiu destruir.

- 6- Observações pessoais sobre o livro:

Eu gostei do livro por causa que eles lutaram para ficar juntos, mesmo falando que eles não podiam ficar.

Fonte: A autora, 2023.

Aluno 6 - Turma A

### ATIVIDADES

A partir da escolha do livro da biblioteca e da leitura que você fez, desenvolva as seguintes questões.

- 1- Nome do livro: Histórias de Índios
- 2- Nome do(a) autor(a): Daniel Mundurucu
- 3- Gênero da obra: Contos indígenas
- 4- Qual o assunto do livro? Organize sua resposta em um parágrafo.

Não achei assunto, mais achei o livro interessante a página 24. Índio como parte o assunto é que ele era um protagonista que através crianças faziam perguntas para Daniel Mundurucu.

- 5- Copie uma passagem do livro que você achou interessante e explique os motivos de sua escolha.

Eu achei interessante quando as crianças faziam as perguntas para o Daniel Mundurucu coisas estranhas, perguntas que ele ficava desconfortável mas respondia. Eu escolhi essa parte porque as crianças faziam as perguntas, mas eram perguntas mentirosas e perguntas que não têm nada a ver com os índios e ele respondia.

- 6- Observações pessoais sobre o livro:

No livro eu li também a página 43. as pessoas indígenas no Brasil, o povo Mundurucu é apenas um, entre as mais de 300 povos indígenas que existem atualmente no Brasil. A maioria do povo Mundurucu vive nos rios, pescam, e os marcos as margens do rio Tapajós e seus afluentes.

Fonte: A autora, 2023.



## Aluno 7 - Turma B

A partir da escolha do livro da biblioteca e da leitura que você fez, desenvolva as seguintes questões.

- 1- Nome do livro: Tempo de história
- 2- Nome do(a) autor(a): Samuel Mundurucu
- 3- Gênero da obra: Fanto
- 4- Qual o assunto do livro? Organize sua resposta em um parágrafo.

No livro fala sobre a infância do narrador, as lembranças  
as brincadeiras, pescas,  
na aldeia os costumes da família dele, as histórias,  
mas também as lendas.

- 5- Copie uma passagem do livro que você achou interessante e explique os motivos de sua escolha.

"É que saiu de dentro da barriga da mulher não foi  
apenas um, mas três, pequeninos e graciosos  
cachorrinhos".  
Eu achei muito interessante e divertido essa parte  
porque sabemos que é lenda, mas isso tudo  
foi um castigo porque não podia ficar com  
o homem.

- 6- Observações pessoais sobre o livro:

Eu gostei muito do livro porque não é  
tudo real também tem lenda, muito interessante  
porque fala dos costumes deles na aldeia mundu-  
rucu.

Fonte: A autora, 2023.

## Aluno 8 - Turma B

A partir da escolha do livro da biblioteca e da leitura que você fez, desenvolva as seguintes questões.

- 1- Nome do livro: A Lenda da Pacuêla
- 2- Nome do(a) autor(a): Luiza Lima
- 3- Gênero da obra: Lenda
- 4- Qual o assunto do livro? Organize sua resposta em um parágrafo.

O livro conta a história de um indígena que estava tão triste que a tribo passou de trabalho para cair e se distrair. Por conta disso os povos começaram um dia que o chefe da tribo mandou matar ele e enterrar no mangueira. Passaram alguns dias, teve uma chuva forte e onde enterramos, surgiu um belo arco.

- 5- Copie uma passagem do livro que você achou interessante e explique os motivos de sua escolha.

"Passam então os meses daquela tribo. O chefe está tão triste que os povos estão os mesmos melados que milagres. Eu acho interessante porque mostra muito da vida indígena."

- 6- Observações pessoais sobre o livro:

O livro é muito bom, recomendo, só que podia ter mais capítulos.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 9 - Alunos assistindo à entrevista do escritor Daniel Munduruku



Fonte: A autora, 2023.

Por conseguinte, pude perceber um entusiasmo frequente durante todo esse processo, deixando bem evidente que quando traçamos um projeto no qual gradativamente as ações se entrecruzam, os estudantes podem corresponder positivamente. Ademais, representa-se uma construção de saberes, como salienta Thiél (2012, p. 86) “[...] a marcação autoral indígena conduz ainda conhecimento do outro que afirma sua(s) identidade(s)”, problematizando, então, a autoria indígena.

Logo, o autor indígena é um autor-criador e representante de uma cultura tribal e por mais que represente uma criação e produção artística individual, transmite, ainda, uma reunião de saberes coletivo. Janice Thiél (2012) ainda acrescenta que “[...] o texto indígena pode ter sido escrito não por duas mãos, mas por cem mil vozes ou



mais. Essas vozes narraram até o momento em que sua palavra-voz-imagem se fez palavra-letra-imagem” (Thiél, 2012, p. 99).

O segundo momento coadunou na retomada da leitura dos capítulos do livro central dessa sequência didática (Munduruku, 2008). Por conseguinte, iniciamos a leitura dos contos “O vô Apolinário” e “A sabedoria do rio”, para os aprendizes perceberem a importância dos ensinamentos do avô e pelo narrador abordar a sua origem, o valor da sua cultura e povo. Ademais, vale ressaltar que a escolha pela leitura dos dois contos no mesmo momento ocorreu pela conexão entre eles e por serem complementares. Concluída a leitura, dialogamos sobre questões pertinentes na narrativa, como os relacionamentos familiares na cultura indígena, a importância dos anciãos para os povos nativos e o fato de conhecermos a história dos ancestrais para a formação da nossa identidade. Considerei interessante para essa ação, as perguntas apresentadas a seguir.

#### Quadro 8 - Questões para a conversa sobre os contos “O vô Apolinário” e “A sabedoria do rio”

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que mais chamou a atenção de vocês na relação do narrador com o avô?</li> <li>2. Vocês perceberam algum aspecto diferente da cultura desse povo em relação ao tratamento dado por crianças e jovens aos mais velhos? Quais foram essas diferenças?</li> <li>3. O diálogo com pessoas mais velhas pode nos ajudar em que sentido?</li> <li>4. Qual o significado do rio para os indígenas? O que a reflexão do avô do narrador apresenta sobre a natureza, tratando-se dos ensinamentos sobre o cuidado com o meio ambiente?</li> </ol> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: A autora, 2023.

Nesse viés, na turma A, um aluno destacou inicialmente sobre a relação do narrador do conto com seu avô que parecia um pouco estranha e alguns complementaram que era um comportamento de quem pouco convive com seus avós. Uma estudante também acrescentou que pelo fato de o avô ser muito quieto, houve dificuldades na aproximação com o neto. Porém uma aluna explicou que o motivo maior da diferença entre eles era a idade, pois geralmente os adolescentes pouco conversam com os mais velhos. Nesse momento, alguns discordaram da colega e um aluno esclareceu que, na verdade, o protagonista estava passando por muitos problemas, por isso, a relação entre eles, no início do conto, foi difícil. Por outro lado, na turma B, um estudante destacou também que quando estamos com problemas, ficamos mais calados e não queremos conversa com ninguém. Uma estudante declarou que sentia dificuldade em contar os seus problemas aos pais e talvez o protagonista da história também passasse pela mesma experiência.



Em relação à segunda provocação, a maior parte dos alunos das duas turmas respondeu positivamente, destacando as palavras respeito e admiração dos mais jovens pelos anciãos, ao passo que em relação ao terceiro questionamento, na turma A, muitos declararam que os mais velhos eram mais experientes, por isso, podiam ensinar muita coisa aos filhos e netos. Na turma B, por sua vez, além de colocações semelhantes, uma estudante observou que mesmo quando um jovem não compartilha os seus problemas, os mais velhos percebem, como foi a situação experimentada pelo protagonista do conto.

Por fim, a maioria dos estudantes das duas turmas, ao último questionamento, interpretaram a importância do rio, com visões semelhantes e boa parte destacou a importância dos rios, porque é dele que tiram os peixes para o alimento, citando, também, os banhos coletivos, a utilização para lavar roupas e outros utensílios. Um estudante da turma A lembrou que os rios das aldeias indígenas estavam poluídos pelo mercúrio, usado pelos garimpeiros para extração de ouro. Nesse comentário, percebi que, possivelmente, o estudante associou o assunto com o vídeo assistido na situação inicial dessa sequência didática.

Nesse contexto, um estudante da mesma turma acrescentou, ainda, que por causa da poluição das águas dos rios nas aldeias, muitas crianças morriam ou ficavam doentes. Ainda na mesma turma, uma aluna participou retratando o fato do avô do menino ensinar assuntos ao neto, comparando a vida das pessoas com as águas do rio. Outra estudante, pouco participativa até esse momento, avaliou que os indígenas cuidavam muito mais das águas dos rios do que nós, porque nem xixi faziam naquele lugar. Além disso, na turma B, um aluno explicou que os indígenas utilizavam o rio também como um lugar de lazer, para brincar e conversar, relacionando, talvez, essa explicação ao diálogo que o protagonista teve com o seu avô no conto.

Cumpramos analisar que muitos estudantes, nessa etapa da leitura do livro, fizeram inúmeras associações, principalmente comparações entre a cultura, valores e crenças indígenas com as nossas e com as relações sociais entre jovens e os mais velhos, estabelecendo pontes com que vivenciavam nas suas casas. Outro aspecto a considerar foi o estranhamento causado a alguns alunos pelo fato de o avô relatar sobre o espírito do rio. Nessa situação, foi necessário explicar o sentido da vida apresentado pelo narrador ao rio. Relembrei também que, para os nossos ancestrais, os elementos da natureza são como as pessoas, pois possuem o mesmo valor.

Dessa forma, analisei a relevância de docentes apresentarem aos educandos

a diversidade cultural presente na literatura indígena dos povos originários do Brasil e entendemos também que a leitura compartilhada provoca a sensibilidade, o estranhamento, a imaginação dos aprendizes, fomentando outras perspectivas na interpretação, possibilitando, ainda, a formação de leitores críticos, comprometidos com a nossa história e a nossa realidade cultural.

Por fim, distribuí aos estudantes o resumo da fase introdutória com as devidas observações sobre a escrita de cada um, com evidências acerca de pontos que precisavam revisar e com elogios, com vistas à observação e à reescrita, como tarefa a ser entregue na dinâmica do próximo encontro.

#### 2.5.4 Sequência didática: Oficina 4 “Nas trilhas dos contos indígenas”

Esse encontro ocorreu no dia 09 de outubro de 2023. Iniciei essa etapa recolhendo a reescrita do resumo, como foi proposto no encontro anterior. Nas duas turmas, alguns estudantes esqueceram e outros ainda estavam concluindo a atividade em sala de aula, totalizando 8 alunos nessa condição.

A primeira etapa foi a apresentação do livro “Abaré” (Lima, 2009), cuja reprodução inicialmente seria no datashow, entretanto, a lâmpada desse aparelho queimou e, por esse motivo, precisei copiar todas as páginas da obra e anexá-las no papel pardo para a visualização coletiva das turmas (figura 10).



detalhes sobre o ambiente onde se encontra o personagem indígena, protagonista da obra, e que as ações dele são transformadas à medida que surgem outros lugares, visto que o livro contempla apenas imagens, necessitando de uma observação atenta para os estudantes construírem o enredo da narrativa.

Nesse contexto de construção coletiva, utilizando o quadro branco para relatar ideias dos aprendizes sobre as suas percepções, ainda que tenha tentado organizar as falas de cada aluno, não foi nada fácil ouvi-los de forma ordenada. Como já salientei, a turma A era muito agitada, queriam todos dar o enredo da história, contudo, muitas vezes, alguns estudantes não observavam o que já estava estruturado no quadro branco. Dessa forma, foi necessário avançar e retroceder várias vezes para que a maioria conseguisse acompanhar a continuidade da narrativa e interromper esse ciclo para incentivar aqueles que falam aleatoriamente, até que finalmente relemos toda a narrativa, fizemos ajustes e fotografamos o texto para, posteriormente, anexá-lo na parede da sala.

#### Produção Escrita - Texto coletivo da turma A sobre o livro de imagem “Abaré”

##### **Texto 1 - Turma A: Pequenos amigos, grandes aventuras**

Numa manhã bastante ensolarada, um pequeno indígena saiu da aldeia Tamoio para se aventurar pela floresta porque ele era muito curioso e, como toda criança, adorava explorar novos lugares.

Durante o “passeio” pela mata, sem perceber, o indiozinho se deparou com uma praia. Aquele menininho ficou tão encantado com a beleza daquele lugar e então resolveu dar um mergulho; foi aí que ele começou uma nova aventura, agora no fundo do mar.

Naquele lugar, ele viu vários tipos de peixes: boto cor-de-rosa, um jacaré enorme que deu carona ao indígena, pois o menininho já estava cansado de mergulhar.

O indiozinho percebeu que o tempo passou rápido e, a tarde já estava chegando, então ele resolveu caminhar até a aldeia. Neste momento, ele percebeu que estava perdido, foi então que teve a ideia de pedir ajuda aos micos, mas acabou se distraindo com as macacadas dos amigos.

Na volta para casa, o menininho passou por muitos apertos, principalmente quando se deparou com uma onça pintada e uma sucuri, porém conseguiu sair daquele sufoco rapidamente, com a ajuda de uma águia que o levou de volta para a aldeia.

Quando lá chegou, já era tarde e todos os familiares estavam em volta da fogueira; o menininho tratou logo de contar todas as aventuras, antes mesmo de seus pais e avós darem uma bronca nele.

Bem, precisamos lembrar a você, que agora está lendo essa história, que quando somos crianças, usamos muito a imaginação e o sonho que nos ajudam a viver e inventar muitas aventuras, por isso queremos te contar que felizmente tudo não passou da fantasia de um menino que criava muitas aventuras ao lado do seu abaré; juntos viajavam, exploravam e se perdiam na floresta, sem sair da aldeia, claro.

Fonte: A autora, 2023.

Em contrapartida, na turma B, menos da metade da turma participou ativamente da construção da história, ainda que eu tivesse esclarecido os objetivos da atividade e motivado aqueles que pareciam dispersos. Somente oito alunos se envolveram efetivamente na proposta, alguns davam opiniões, mas sem muito comprometimento com a observação atenta das imagens da obra e o enredo que gradativamente foi escrito no quadro da sala de aula. Por conseguinte, observei que a escolha da obra não promoveu o interesse da maioria dos alunos dessa turma e percebi, ainda, que, de maneira geral, coordenar atividades como essa, torna-se complexa quando a turma é muito vibrante, contudo, em outra situação, desenvolveria a mesma proposta, coordenando pequenos grupos onde eles mesmos escreveriam o enredo. Apesar das atitudes de parte da turma B, ainda assim os estudantes participativos, conseguiram produzir e finalizar essa ação.

#### Produção Escrita - Texto coletivo da turma B sobre o livro de imagem *Abaré*

##### **Texto 2 -Turma B:** Taba Rebu perdido na floresta

A nossa história começa com o indígena Taba Rebu, um menininho de oito anos perdido na floresta Amazônica... Um lugar escuro, com árvores altas e muitos animais selvagens.

Depois de muito andar, andar e andar, o indígena achou um igarapé um pouco diferente, parecia uma praia. Ele se viu sem saída e a única ideia que teve foi chamar seus abarés; mesmo se sentindo perdido, o menininho tinha um dom de se comunicar com os animais.

Taba rebu tinha aprendido com seus avós que para chegar de volta a aldeia Yanomami, ele teria de atravessar o rio Tapajós.

Foi então que ele pediu ajuda ao boto cor-de-rosa, porém no meio do caminho, ele escorregou e foi cair do outro lado da margem do igarapé onde foi arrastado por um redemoinho. Até que o indígena encontrou um jacaré e pensou que seria devorado por ele. Mas era um abaré, foi então que o animal o levou até o outro lado da floresta.

Dali em diante, o indiozinho precisaria caminhar... mais a frente, deu de cara com uma árvore com muitos micos que falaram para ele: "Nós sabemos quem pode te ajudar!" E assim, eles levaram o menino até a uma grande águia, só que no meio do caminho, encontraram uma onça que queria devorá-los, o indígena usou mais uma vez seu dom e espantou o bicho feroz.

Quando avistaram a águia, apareceu do meio das árvores uma cobra, porém isso não era um problema porque a flauta mágica do indígena foi suficiente para acalmar o espírito do animal.

Enfim chegou até a águia e, muitos outros pássaros se juntaram para levar de volta Tabarebu até seu povo.

Chegando lá, todos perguntaram o que havia acontecido, porém seus parentes não acreditaram nas histórias do curumim. Então ele resolveu descansar com seu abaré, sonhando com o dia que os irmãos, pais e avós acreditariam nas suas aventuras pela floresta.

Fonte: A autora, 2023.

Na sequência, coordenei uma análise explicativa sobre o gênero discursivo conto, com o auxílio de folhas em ofício com a devida explicação sobre os elementos que compõem o gênero, as suas variações e as características composicionais. Nesse momento, aproveitei a situação para pedir aos estudantes que exemplificassem cada elemento com exemplo do conto “Maracanã”, já apreciado pelas turmas.

Para finalizar esse encontro, orientei as turmas a responderem as perguntas da folha, distribuídas para essa finalidade, relativas à estrutura composicional e ao enredo dos contos “Vô Apolinário” e “A sabedoria do rio” (Munduruku, 2008), estudados no encontro anterior.



Produções Escritas - Atividades sobre os contos indígenas

Aluno 9 - turma A

Estudo sobre os contos *O Vô Apolinário* e *A Sabedoria do Rio*

- 1- É possível reconhecer que cada um dos contos está tratando de épocas diferentes?  
Por quê?

Não, porque os dois tratam de quando ele era criança na época de criança.

- 2- Qual é o assunto central de cada conto?

O assunto do conto *O Vô Apolinário* trata sobre a chegada dele na aldeia e ele falando de como se lembra do velho avô. A *Sabedoria do Rio* já fala dele e seu avô conversando no brejo matinal de lata triste e do avô dele dando conselhos para ele e dizendo o menino certo.

- 3- Em algumas situações da narrativa, aparecem traços da cultura indígena. Destaque três características presentes nos contos.

"Taman branco no igarapé", "uma língua diferente", também usava o mágico", apenas de mágico".

- 4- Qual personagem ou personagens aparecem nos contos? Qual o olhar do narrador para eles?

O menino está falando do narrador. É que o avô é um ótimo avô aconselhador, sabe. Já o menino é imperativo, mas lata - sa triste e confuso.

- 5- O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

Sim, pois ele é personagem principal. Ele fazia parte da situação narrada.

6- Copie o fragmento do conto onde o narrador declara ao leitor que até aquele momento da sua vida, ele não tinha muita proximidade com o avô.

"Embora eu visse sempre, nunca me aproximei muito dele. Licharia o olho em tanta misturizada e sentia, confesso, um pouco de medo."

7- Embora o narrador nos conte que não era tão próximo ao avô, lemos no texto que este percebeu muito bem o que estava acontecendo com o neto. Você já passou por uma experiência semelhante? Relate como foi esse momento e como você se sentiu.

Sim com minha prima. Me sentia aliviada, senti que com ela eu posso contar com ela nas dificuldades sempre por que podemos ser nas mesmas dificuldades.

8- Os dois contos se complementam, por isso alguns elementos da narrativa estão presentes na continuidade do segundo conto A Sabedoria do Rio. Em relação a esses elementos, explique:

a- Qual o momento do conflito no conto O Vô Apolinário?

Quando o vô chega e chama ele para tomar banho no igarapé.

b- Qual o momento do clímax no conto A Sabedoria do Rio?

Foi quando ele estava intrigando com o avô e quando ele subiu na árvore e ele o avô.

9- Ao longo da leitura dos dois contos, o narrador transmitiu ao leitor a admiração que só aumentou pelo seu avô, conforme o convívio experimentado com ele na aldeia. O que você acredita que contribuiu para que esse sentimento crescesse no narrador-personagem?

Foi quando o avô chamou o menino para tomar banho no igarapé e conversar com ele, tirou basicamente o dor de ele e foi aí que ele percebeu que o avô era sábio.

10- Explique sobre o desfecho do conto A Sabedoria do Rio.

O desfecho foi o menino estava feliz e impressionado com o seu avô depois disso eles sempre conversaram, e o menino impressionante e que o avô nunca tinha saído da aldeia e no final ficaram unidos.

Fonte: A autora, 2023.



Aluno 10 – Turma A

**Estudo sobre os contos O Vô Apolinário e A Sabedoria do Rio**

- 1- É possível reconhecer que cada um dos contos está tratando de épocas diferentes? Por quê?

Não. Porque os dois são na mesma época de escrita.

- 2- Qual é o assunto central de cada conto?

O vô Apolinário: Ele fala de um pouco sobre a vida

A Sabedoria do Rio: A convivência dele com a vida no igarapé.

- 3- Em algumas situações da narrativa, aparecem traços da cultura indígena. Destaque três características presentes nos contos.

Tamari, Igarapé, no igarapé, as mulheres usam as pitangas, as roupas sujas no igarapé, cigarros de folha.

- 4- Qual personagem ou personagens aparecem nos contos? Qual o olhar do narrador para eles?

O vô é o velho. O vô é um mistério para o menino, ele acha que o vô é o vô não se gostava, o vô era muito trabalhoso. do velho: não era muito bom para o vô.

- 5- O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

Fazia parte da situação narrada.

6- Copie o fragmento do conto onde o narrador declara ao leitor que até aquele momento da sua vida, ele não tinha muita proximidade com o avô.

16 Embora ele o visse todos os dias, nunca me aproximou muito dele. Quando  
o via, um tanto misterioso e sério, sentia um pouco de medo.

7- Embora o narrador nos conte que não era tão próximo ao avô, lemos no texto que este percebeu muito bem o que estava acontecendo com o neto. Você já passou por uma experiência semelhante? Relate como foi esse momento e como você se sentiu.

Nunca passei.

8- Os dois contos se complementam, por isso alguns elementos da narrativa estão presentes na continuidade do segundo conto *A Sabedoria do Rio*. Em relação a esses elementos, explique:

a- Qual o momento do conflito no conto *O Vô Apolinário*?

Quando o avô chamou ele para jogar futebol na lagoa?

b- Qual o momento do clímax no conto *A Sabedoria do Rio*?

Foi quando o avô morreu e o pai ficou desolado.

9- Ao longo da leitura dos dois contos, o narrador transmitiu ao leitor a admiração que só aumentou pelo seu avô, conforme o convívio experimentado com ele na aldeia. O que você acredita que contribuiu para que esse sentimento crescesse no narrador-personagem?

Ele achou que tinha aprendido coisas do avô e isso fortaleceu  
ele.

10- Explique sobre o desfecho do conto *A Sabedoria do Rio*.

Ele ficou admirado com a sabedoria do avô e percebeu  
que mesmo ele sendo muito jovem sabia mais do que ele.

Fonte: A autora, 2023.



Aluno 11 - Turma B

**Estudo sobre os contos O Vô Apolinário e A Sabedoria do Rio**

- 1- É possível reconhecer que cada um dos contos está tratando de épocas diferentes? Por quê?

Sim pois que um explica que eles chegaram na Igaraapé. E o outro diz de modo de apolinário.

- 2- Qual é o assunto central de cada conto?

1º- Sobre os problemas familiares e problemas diferentes das pais.

2º- Sobre a comparação dele com o avô por ser diferente de que o pai fazera dele.

- 3- Em algumas situações da narrativa, aparecem traços da cultura indígena. Destaque três características presentes nos contos.

1º- Igaraapé, as mais velhas serem respeitadas e achar que a vida e floresta tem vida.

- 4- Qual personagem ou personagens aparecem nos contos? Qual o olhar do narrador para eles?

1º- O avô apolinário e a mãe indígena.

O narrador conta que a menina estava triste e o avô apolinário aparece para ele ensinar tudo aquilo que ele não sabia.

- 5- O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

Ele fazia parte da narrativa.

6- Copie o fragmento do conto onde o narrador declara ao leitor que até aquele momento da sua vida, ele não tinha muita proximidade com o avô.

"Meu pai nunca falou sobre ele." "parece até que os dois não se gostavam"

7- Embora o narrador nos conte que não era tão próximo ao avô, lemos no texto que este percebeu muito bem o que estava acontecendo com o neto. Você já passou por uma experiência semelhante? Relate como foi esse momento e como você se sentiu.

Sim, porque eu não gostei de estar com ele, porque ele só precisava quando ele precisava e ele não tinha falado

8- Os dois contos se complementam, por isso alguns elementos da narrativa estão presentes na continuidade do segundo conto *A Sabedoria do Rio*. Em relação a esses elementos, explique:

a- Qual o momento do conflito no conto *O Vô Apolinário*?

Quando o avô aparece e o chama para tomar o banho quente no igarapé.

b- Qual o momento do clímax no conto *A Sabedoria do Rio*?

Por ele ter muitos problemas e ao perceber a situação por ser diferente e triste.

9- Ao longo da leitura dos dois contos, o narrador transmitiu ao leitor a admiração que só aumentou pelo seu avô, conforme o convívio experimentado com ele na aldeia. O que você acredita que contribuiu para que esse sentimento crescesse no narrador-personagem?

Pelo avô entender a falta dele e o ajudar a lidar com isso e para saber mais sobre a vida adulta.

10- Explique sobre o desfecho do conto *A Sabedoria do Rio*.

Acabou que o menino recebeu a orientação sentida e se aproximou mais do avô e foi sabendo mais sobre o avô e a vida.



## Aluno 12 - Turma B

- 1- É possível reconhecer que cada um dos contos está tratando de épocas diferentes?  
Por quê?

Não. O conto trata da mesma época a infância de Meminho e o ida para a aldeia.

- 2- Qual é o assunto central de cada conto?

O assunto do conto Apolinário conta sobre a chegada dele na aldeia e ele fala de como se lembrava da sua avó. A narradora do 2º fala da menina e da avó na sua lembrança e dos conselhos da avó.

- 3- Em algumas situações da narrativa, aparecem traços da cultura indígena. Destaque três características presentes nos contos.

Bambos na igarapé, não fazer fogo na igarapé e o respeito com os mais velhos.

- 4- Qual personagem ou personagens aparecem nos contos? Qual o olhar do narrador para eles?

Os personagens são a menina e a avó. (que a avó era gentil e ajudava os pessoas que estavam doentes). A menina era curiosa e agitada.

- 5- O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

O autor fazia um parte da história.

6- Copie o fragmento do conto onde o narrador declara ao leitor que até aquele momento da sua vida, ele não tinha muita proximidade com o avô.

"Embora eu o conhecesse sempre, nunca me aproximei muito do Cicharó o velho um tanto misterioso e sério, confuso, um pouco de medo."

7- Embora o narrador nos conte que não era tão próximo ao avô, lemos no texto que este percebeu muito bem o que estava acontecendo com o neto. Você já passou por uma experiência semelhante? Relate como foi esse momento e como você se sentiu.

Sim. Eu tenho uma prima e mas não podíamos ficar perto, porque tinha vergonha. Mas hoje em dia, somos muito amigos.

8- Os dois contos se complementam, por isso alguns elementos da narrativa estão presentes na continuidade do segundo conto A Sabedoria do Rio. Em relação a esses elementos, explique:

a- Qual o momento do conflito no conto O Vô Apolinário?

Quando o avô chega e chama ele para tomar banho na rio.

b- Qual o momento do clímax no conto A Sabedoria do Rio?

Quando o menino mergulhou e levantou e não viu o avô.

9- Ao longo da leitura dos dois contos, o narrador transmitiu ao leitor a admiração que só aumentou pelo seu avô, conforme o convívio experimentado com ele na aldeia. O que você acredita que contribuiu para que esse sentimento crescesse no narrador-personagem?

Foi quando o avô chamou ele para tomar banho e conversou com ele e o ajudou a entender mais a vida.

10- Explique sobre o desfecho do conto A Sabedoria do Rio.

O conto se desfecho com o menino se tornando mais próximo do seu avô. O avô sabia muito da cidade embora nunca tenha saído da aldeia.

Fonte: A autora, 2023.

Ao analisar o processo de produção dessa atividade, percebi algumas dificuldades comuns às turmas A e B, principalmente em relação ao resumo sobre o assunto dos contos, percepção sobre o conflito e o clímax. Durante essa etapa, precisei individualmente explicar alguns elementos da estrutura composicional das narrativas, dar exemplos de outros contos já estudados, para que os alunos sentissem mais segurança nas respostas. Ainda nesse viés, observei que a turma B apresentou mais facilidade para entender os elementos composicionais da história, contudo, mostrou resistência quando foi necessário ler novamente partes do conto, para

encontrar elementos que os ajudassem a responder cada questão. Em contrapartida, as duas turmas apresentaram facilidade em encontrar traços da cultura indígena nos contos, por isso, responderam à terceira questão da proposta escrita sem dificuldade, mostrando, assim, uma gradativa compreensão da cultura, crenças e valores dos povos originários.

#### 2.5.5 Sequência didática: Oficina 5 “A arte do grafismo indígena”

O nosso encontro aconteceu no dia 23 de outubro e introduzimos a leitura dos contos “O voo dos pássaros” e “Apolinário se une ao grande rio” (Munduruku, 2008). Vale ressaltar que esses contos são curtos e que nessa ocasião finalizamos a leitura da obra. Nessa conjuntura, procurei ouvir a relevância de termos estudado um livro escrito por um indígena, bem como os conhecimentos adquiridos sobre a cultura dos povos nativos. Na turma A, nesse ensejo, um estudante relatou que aprendeu sobre a cultura indígena atual e o tipo de vida que hoje experimentam. Outra estudante complementou a resposta do colega, citando alguns problemas que os indígenas enfrentam ainda hoje e alguns citaram situações dos contos que acharam mais interessantes.

Eles destacaram, principalmente, os contos “Maracanã” e “Vô Apolinário” e uma estudante ainda comentou que foi fácil ler a obra, porque não tinha muitas páginas e a linguagem era simples. Além disso, a turma B comentou sobre o questionamento inicial, o preconceito vivenciado pelo indígena na cidade, destacando, também, as aventuras do indígena na floresta. Outra estudante relatou sobre as imagens do livro e que ela não sabia que nas casas indígenas moravam tantos parentes juntos. Certos estudantes ainda destacaram sobre crenças e valores indígenas presentes no conto.

Durante todo os encontros sobre o livro “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (Munduruku, 2008), pude avaliar um envolvimento positivo com essa obra, desde o primeiro conto e concluí que a escolha dessa obra, dentre algumas que analisei, foi acertada. Vale declarar, como professora-pesquisadora, a relevância em escolher criteriosamente as leituras que norteiam cada atividade de língua portuguesa, levando em consideração dentre outros elementos, o perfil e as necessidades de cada turma em que atuamos. Nesse prisma, essa obra representou

um extenso campo de saberes e reflexões sobre a cultura dos nossos ancestrais e foi até esse encontro, um dos caminhos para a prática dos multiletramentos e de aprofundamento da modalidade textual conto.

Concluída essa etapa, apresentei às turmas alguns grafites do artista urbano Crânio (2010) com temática indígena e, após os aprendizes manusearem cinco imagens do artista, reproduzimos no chromebook uma entrevista disponibilizada no canal do YouTube, em que o artista apresenta sua arte e esclarece como a temática indígena se tornou fundamental para as suas produções.

Por conseguinte, um estudante da turma A questionou a respeito do artista retratar o indígena sempre sozinho. Nessa situação, aproveitei para provocá-los sobre as possíveis causas disso. Nesse contexto, a aluna relatou que há poucos indígenas que vivem na cidade, por isso, eles ficam isolados. Aproveitei para inferir os possíveis sentidos para aparecer na imagem - spray, bicicleta, entre outros elementos. Por outro lado, a turma B, alguns destacaram que o indígena retratado já vivia na cidade e levou seus hábitos da floresta para esse espaço. Outra estudante destacou as cores recorrentes azul e verde no grafismo do artista.

A terceira etapa contou com a professora de Artes da escola, Bárbara Amaral de Castro. No dia da oficina, o calor foi intenso e só havia um aparelho de ar-condicionado funcionando na turma A, por esse motivo, decidimos organizar essa etapa na quadra da escola. Inicialmente, a docente expôs a origem dos grafismos e apresentou objetos com grafismo indígena: tigelas, instrumentos musicais, camisas e fotos. Em seguida, a docente explicou o significado de alguns grafismos indígenas.



Figura 11 - Dinâmica sobre grafismos indígenas



Fonte: A autora, 2023.

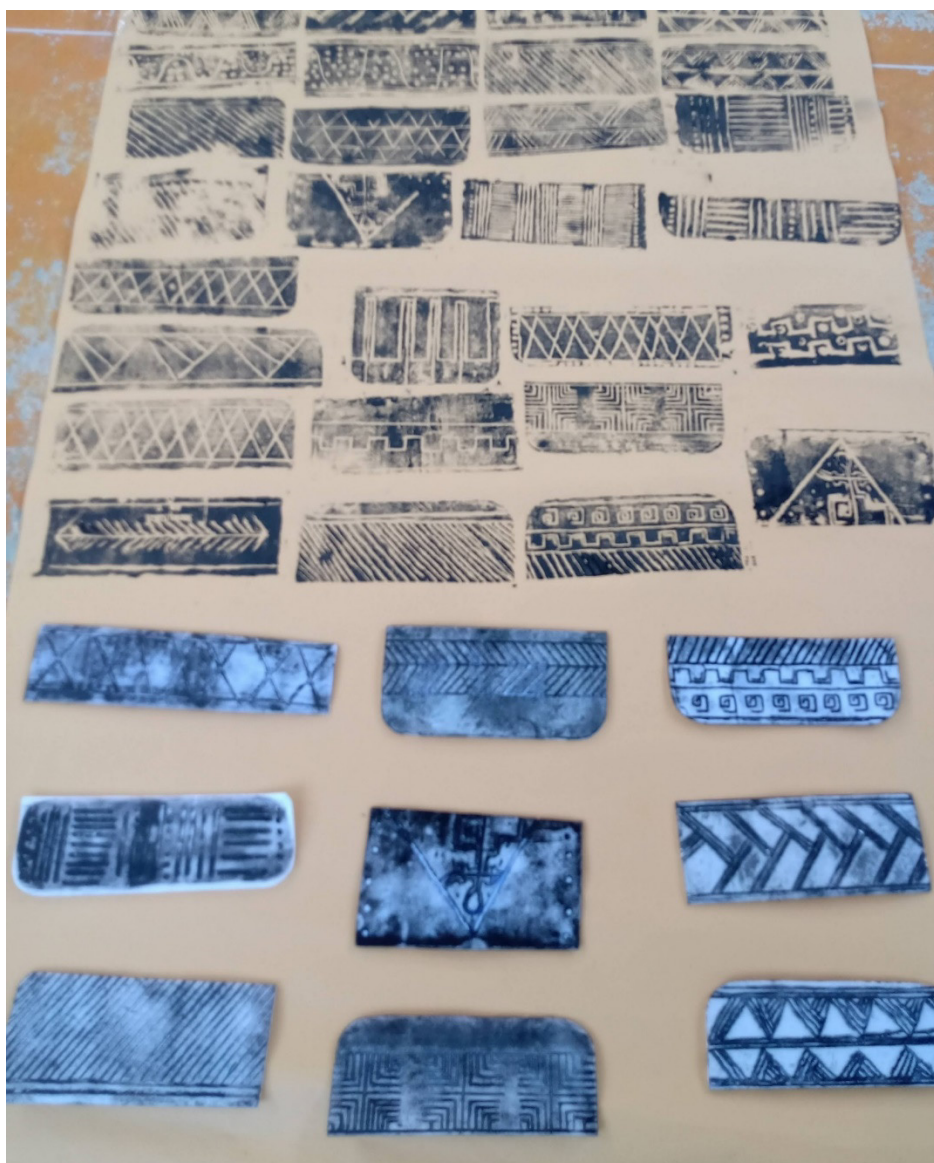
Figura 12- Escolha dos grafismos pelos estudantes



Fonte: A autora, 2023.

Além disso, a professora de artes motivou os estudantes a escolherem um tipo de grafismo e, em seguida, ofereceu uma bandeja de isopor reciclado para cada um, pedindo que eles desenhasssem o grafismo escolhido. Alguns educandos capricharam bastante e outros precisaram refazer o desenho para que conseguissem cumprir com o proposto pela docente. Concluída essa etapa, a professora orientava usar um rolinho com tinta guache preta, para que os estudantes pintassem o isopor e fixassem o desenho em folha de papel pardo (figura 13). Aproveitei essas produções artísticas para ornamentar os cartazes que organizei para a culminância da sequência didática.

Figura 13 - Grafismos produzidos pelos estudantes



Fonte: A autora, 2023.

Nesse prisma, pude perceber que a participação da docente foi muito relevante,

pois o envolvimento do corpo docente da escola em projetos afins, proporciona a ampliação de saberes e a construção de uma proposta sobre as práticas dos multiletramentos na escola, conforme os estudos de Rojo (2012).

#### 2.5.6 Sequência didática: Oficina 6 “Além dos muros da escola”

No dia 06 de novembro, realizamos uma aula-passeio para a aldeia Guarani Tekoa kã'Ovy Porã (Aldeia Mata Verde Bonita), localizada em Maricá/RJ. Durante a semana anterior, motivei todos os estudantes a participarem do evento, pois já estava previsto desde a reunião com os responsáveis, ocorrida no início do segundo semestre. Entretanto, dois alunos da turma A justificaram que como a saída seria no contraturno, eles faziam curso. Já oito meninos da turma B trabalhavam no turno da manhã, com isso, dez estudantes não compareceram à aula-passeio.

Apesar dessa dificuldade, o ônibus escolar nos levou até a restinga em que viviam os indígenas da etnia guarani. Chegando à aldeia, alguns indígenas e o pajé medicinal já estavam a nossa espera. De início, conhecemos uma escola bilíngue (Escola Municipal Indígena Para Poty), que atendia a uma média de 58 crianças indígenas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (figura 14). Nesse espaço, funcionavam três salas em dois turnos. Todas essas informações foram dadas aos alunos pela professora não-indígena e pela coordenadora. As duas profissionais responderam às perguntas dos nossos alunos e acrescentaram a experiência e o conhecimento que adquirem com as crianças indígenas.



Figura 14 - Professora da escola indígena para Poty



Fonte: A autora, 2023.

Logo, em seguida, ouvimos o professor indígena contar sobre a sua experiência com o reforço escolar da Língua Guarani. O docente também ouviu e respondeu atentamente as indagações dos nossos estudantes.

Após esse primeiro contato, caminhamos por entre as casas dos indígenas, até chegarmos ao rio que banha toda a aldeia (figura 15). Nesse local, funcionava o Instituto Indígena, onde havia exposição de pinturas, esculturas e lá estavam abrigados alguns indígenas recém-chegados de outros estados brasileiros. A indígena Sol conversou com os estudantes e ensinou a fazer um prato típico do seu povo. Naquele encontro, aproveitamos para convidá-la a conhecer a nossa escola, pois ela confeccionava mandalas e vimos a possibilidade da indígena ensinar a técnica artesanal aos estudantes envolvidos no projeto.



Figura 15 - Rio que banha a aldeia Mata Verde Bonita



Fonte: A autora, 2023.

Figura 16 - Instituto Cultural



Fonte: A autora, 2023.



Figura 17 - Espaço interno do Instituto Cultural Indígena



Fonte: A autora, 2023.

Nesse contexto, os alunos conversaram também com o pajé medicinal que explicou a sua função naquela aldeia e como desenvolvia os remédios para tratar os doentes daquele lugar. Além disso, a cacique Jurema retratou a relevância da preservação dos costumes do povo guarani e mencionou que essa tradição é milenar. A maior parte dos estudantes ficou atenta às histórias contadas pelo cacique. Entretanto, observei nos relatos que os alunos fizeram por escrito e nas conversas que organizamos no retorno (anexo 6), um destaque para a aparência dos jovens da aldeia, principalmente por usarem roupas de marca, descrevendo os cortes de cabelo, tatuagens, os carros, celulares portados pelos indígenas e a quantidade de cachorros com aparente doenças de pele.



Figura 18 - Conversa do pajé medicinal com os estudantes



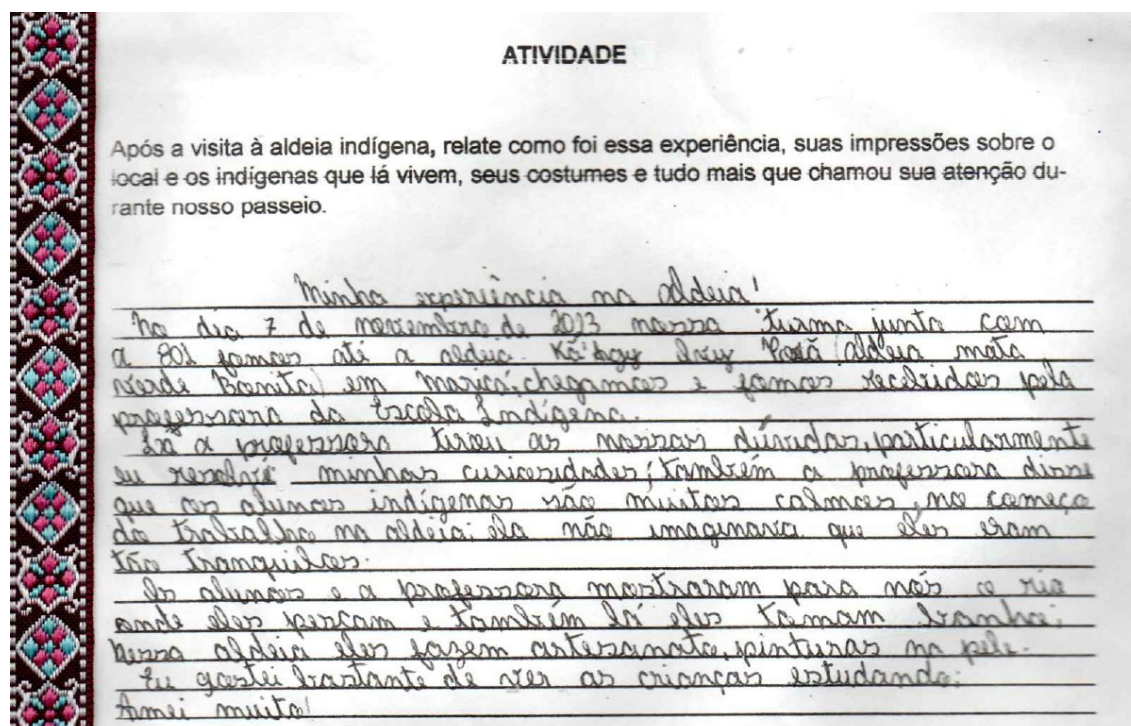
Fonte: A autora, 2023.



Em alguns relatos, percebi também as concepções equivocadas sobre a realidade atual do povo daquela aldeia. Aproveitei os relatos para explicar aos aprendizes que esse grupo da etnia guarani foi acolhido pela prefeitura de Maricá, porque foram expulsos de outra região e lembrei o que ouvimos na entrevista do escritor Daniel Munduruku sobre a liberdade dos indígenas adquirirem costumes da cidade, sem com isso perder a identidade e os laços com a sua cultura e o seu povo. Nesse momento, alguns alunos citaram a conversa com o pajé medicinal, lembraram da casa de reza e das crenças e rituais que habitam aquele lugar, outros citaram a culinária e a merenda escolar que preservavam hábitos do povo guarani e destacaram o estudo na escola da língua desse povo. Apesar de alguns relatos ainda preconceituosos, concluí que foi muito importante o contato direto com a cultura indígena, pois a maioria dos alunos se mostrou bem à vontade para perguntar e observar de perto a realidade da etnia Guarani, com características próprias e reveladoras de muitas histórias, crenças e costumes.

#### Produções Escritas - Relatórios das turmas A e B sobre a visita à aldeia indígena

##### Aluno 13 – Turma A



**ATIVIDADE**

Após a visita à aldeia indígena, relate como foi essa experiência, suas impressões sobre o local e os indígenas que lá vivem, seus costumes e tudo mais que chamou sua atenção durante nosso passeio.

Minha experiência na aldeia!

No dia 7 de novembro de 2023 nossa turma junto com a 801 fomos até a aldeia. Lá fomos recebidos pela professora da escola indígena. Lá a professora teve as nossas dúvidas, particularmente eu resolvi minhas curiosidades. Também a professora disse que os alunos indígenas são muito calmos, no começo do trabalho na aldeia ela não imaginava que eles eram tão tranquilos.

Os alunos e a professora mostraram para nós o rio onde eles pescam e também lá eles fazem trabalho. Nessa aldeia eles fazem artesanato, pinturas na pele.

Eu gostei bastante de ver as crianças estudando. Amei muito!

Fonte: A autora, 2023.

## Aluno 14 – Turma A

Após a visita à aldeia indígena, relate como foi essa experiência, suas impressões sobre o local e os indígenas que lá vivem, seus costumes e tudo mais que chamou sua atenção durante nosso passeio.

Bem, foi muito interessante a visita no dia 7 de novembro na aldeia indígena chamada Ká'iguy Grey, porã, em Maricó, São José do Imbaracá. Quando chegamos lá na aldeia fomos atendidos por uma professora. Ela foi muito educada com todos os alunos da aldeia. Ela tem muito quilts, rimer, eles estudando e falando as línguas deles.

Fomos em uma casa de um casal que eles não eram dali, antes eles moravam em um em Brasília e em Minas dos Rios. A indígena de lá era artesã.

Lá tivemos uma apresentação de dança medicinal. Ela curava dores e resfriado. Lá também fomos num lago e tiramos fotos, subimos no cima da casa e lá lá dança para ver muita coisa da aldeia. Quando a professora da escola de índias estava falando com agente, eles para ver um menininho fazendo uma calzoninha e ele deuchau para mim e grupinho que estava do meu lado.

Os indígenas ~~são~~ ~~tem~~ trabalhos artesanais, principalmente as artesanias muito boas. Foi imbuera com muitas artesanias, roupas e lembranças, etc.

Fonte: A autora, 2023.



### Aluno 15 – Turma B

Após a visita à aldeia indígena, relate como foi essa experiência, suas impressões sobre o local e os indígenas que lá vivem, seus costumes e tudo mais que chamou sua atenção durante nosso passeio.

Bem, numa primeira impressão quando cheguei à Aldeia Kã Aguy Ova Para (Aldeia mata verde - Bonito), lá em São José do Imbaracá - maricá - Rio de Janeiro no dia 7 de novembro desse mesmo ano, achei que não havia ninguém no local, mas logo após, damos uns passos ao frente e mais homens construindo casas ao redor da aldeia e mais adiante tinha uma pequena escola chamada Tucala Bilaque - Guarani Português ou Para Poty onde fizemos nossa primeira parada. Uma moça não-indígena que era professora respondeu nossas perguntas, como: qual tipo de comida eles comem, o estudo, e as respostas foram muito satisfatórias para nós, porque eles comem comidas nativas de lá e algumas drogas. Também no centro cultural, no qual era, bem diferente, com muitos quadros com indígenas muito lindos e vista impressionante de cima do centro. Aparentemente, lá, tinha indígenas muito bonitos, com estilos parecidos com os das adolescentes não-indígenas, não, imaginava que eles iriam ter cabelos e cabelos como as nossas. Sei de lá com muitas experiências novas e lembranças que guardarei até o possível, queria agradecer-las mais uma vez por nos receberem em sua aldeia.

Fonte: A autora, 2023.

### Aluno 16 – Turma B

Após a visita à aldeia indígena, relate como foi essa experiência, suas impressões sobre o local e os indígenas que lá vivem, seus costumes e tudo mais que chamou sua atenção durante nosso passeio.

No tempo, 7 dias 7 de novembro, nossa turma fomos em uma aldeia indígena! Lá, lá, interessante a visita ao local, era muito bonita, a vista era incrível, tinha um rio lindo, uma vegetação esplendorosa. Os cabos eram feitos de bambu e de madeira e o telhado de palha de coco, era um local calmo, agradável, tinha uma crigela lá eles nos ensinaram um pouco de suas culturas e mais de tudo, falaram das suas histórias de antigamente.

Fonte: A autora, 2023.

### 2.5.7 Sequência didática: Oficina 7 “A missão de desentortar”

No dia 12 de novembro, iniciamos o encontro com a apresentação às turmas do segundo livro “Memórias de Índio – uma quase biografia” (Munduruku, 2016), do qual leríamos dois contos: “História de Guerra” e “História da Vida”.

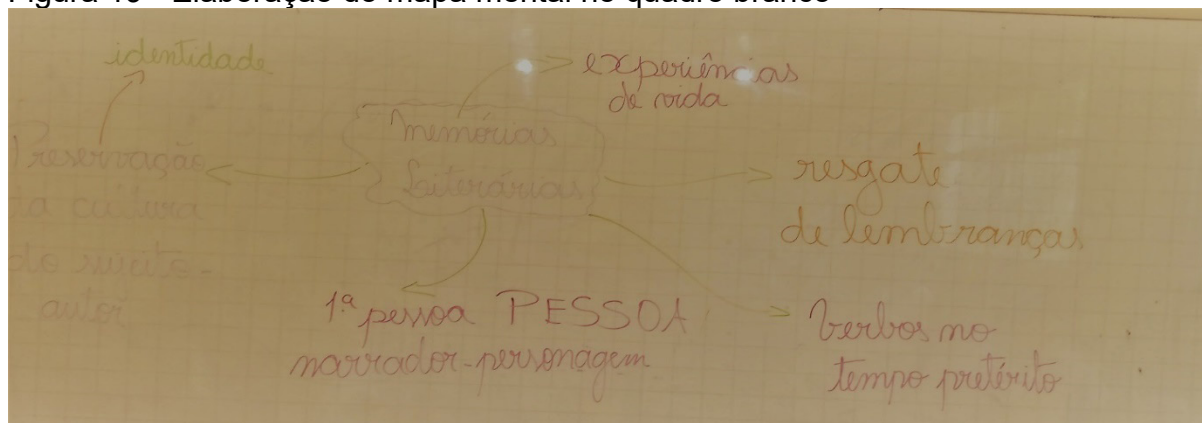
É importante esclarecer que o título escolhido para essa etapa foi usado no livro em estudo e se refere à necessidade da literatura indígena romper com estereótipos enraizados na sociedade sobre a cultura dos povos originários.

Isso posto, apresentei a obra aos educandos, distribuí a cópia do livro, contendo os dois contos e relembramos a trajetória do escritor Daniel Munduruku, estudada na terceira oficina. Em seguida, incentivei os estudantes a expressarem as suas expectativas sobre o novo livro.

Nesse viés, alguns estudantes da turma A disseram que gostariam de que esta nova obra fosse tão interessante quanto a anterior, algumas alunas, entretanto, revelaram que desejavam que esses dois capítulos contassem mais aventuras na floresta. Por sua vez, um aluno da turma B destacou que gostaria que a história tivesse uma indígena como protagonista e, de preferência, vivesse na floresta para que o enredo fosse diferente. Dois estudantes disseram que preferiam textos mais curtos.

Naquele momento, esclareci as particularidades do gênero memória, já estudados pelos aprendizes no primeiro bimestre. Para tal finalidade, elaborei um mapa mental no quadro branco, usando marcadores coloridos para atrair a atenção dos estudantes (figura 19), organizando as características mais relevantes sobre o gênero, conforme eles fossem destacando o que sabiam desse conteúdo.

Figura 19 - Elaboração do mapa mental no quadro branco



Fonte: A autora, 2023.

Após aquele momento, lemos o conto e apreciamos pontos importantes da nova leitura, confrontando com a obra (Munduruku, 2008) e as novidades contadas pelo narrador, em relação às suas vivências na cidade, na aldeia Maracanã e, em especial, nos diálogos observados na narrativa entre o protagonista e a sua avó.

#### Quadro 9 - Questões para nortear a conversa sobre o conto “Histórias de guerra”

1. Esse conto apresenta muitas atitudes de preconceito vividas pelo narrador. Quais delas vocês gostariam de comentar?
2. Por que vocês acham que temos dificuldades em conviver com pessoas diferentes de nós?
3. Vocês acreditam que podemos mudar esse modo de pensamento sobre os indígenas e a cultura desses povos? O que podemos fazer para modificar tal visão?

Fonte: A autora, 2023.

Assim, percebi nas observações feitas pelos estudantes das duas turmas, mais pontos de convergência do que de divergência em relação a análise das obras, em destaque: o perfil do protagonista, as dificuldades experimentadas pelo indígena na cidade, os problemas vividos na escola e o respeito aos anciãos das aldeias indígenas.

Não obstante, alguns alunos da turma A salientaram que nesse novo conto, o protagonista está mais maduro e enfrenta os preconceitos que sofreu na cidade com mais segurança. Alguns destacaram a aparência do indígena como o maior preconceito experimentado pelo narrador. Em relação ao segundo questionamento, a maioria não soube explicar e houve um silêncio por parte dos estudantes. Um estudante, a partir das provocações que fiz sobre o assunto, explicou que muitos deles não conseguem elogiar aqueles que são diferentes, preferindo, então, desmerecê-los. Em contrapartida, na turma B uma aluna analisou que a avó do protagonista agia como a sua, pois também era muito observadora, por isso, ela não achava que a cultura indígena fosse tão diferente da nossa. Outros afirmaram que todos podem mudar o modo de pensar sobre os indígenas e um estudante dessa mesma turma complementou que para que haja mudanças, as pessoas precisam conhecer melhor a cultura indígena.

Por fim, distribuí folhas A4, canetas e giz de cera coloridos e papel Color-Set, para que os alunos criassem um mapa mental a partir da leitura do conto “História de Guerra”.

Inicialmente, observei muitas dúvidas nas duas turmas em relação à escolha



da palavra central para a construção do texto, outros apresentaram dificuldade em sintetizar, em poucas palavras, sentidos atribuídos ao texto. Além de dar atenção individual, precisei montar um exemplo, usando como referência o conto “Vô Apolinário”. Apesar dessas dúvidas, todos os estudantes presentes naquele dia conseguiram realizar a proposta.

Produções de mapa mental a partir do conto indígena “História de guerra”

Aluno 17 - Turma A



Fonte: A autora, 2023.

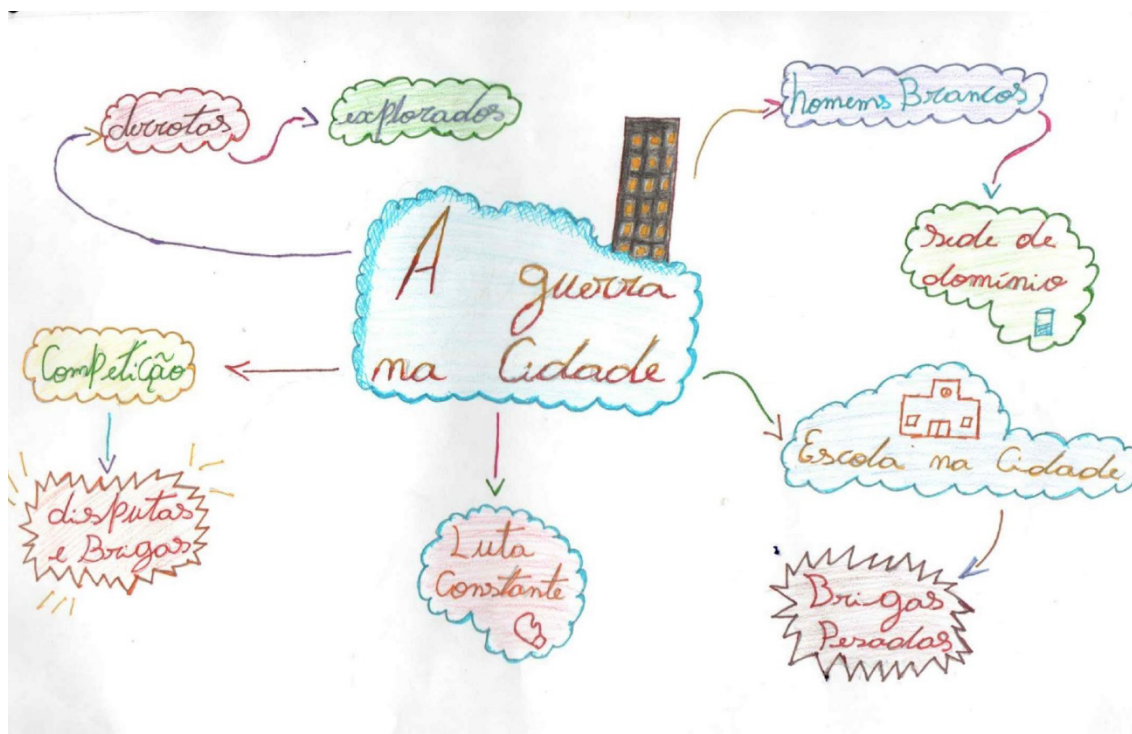
Aluno 18 – Turma A



Fonte: A autora, 2023.

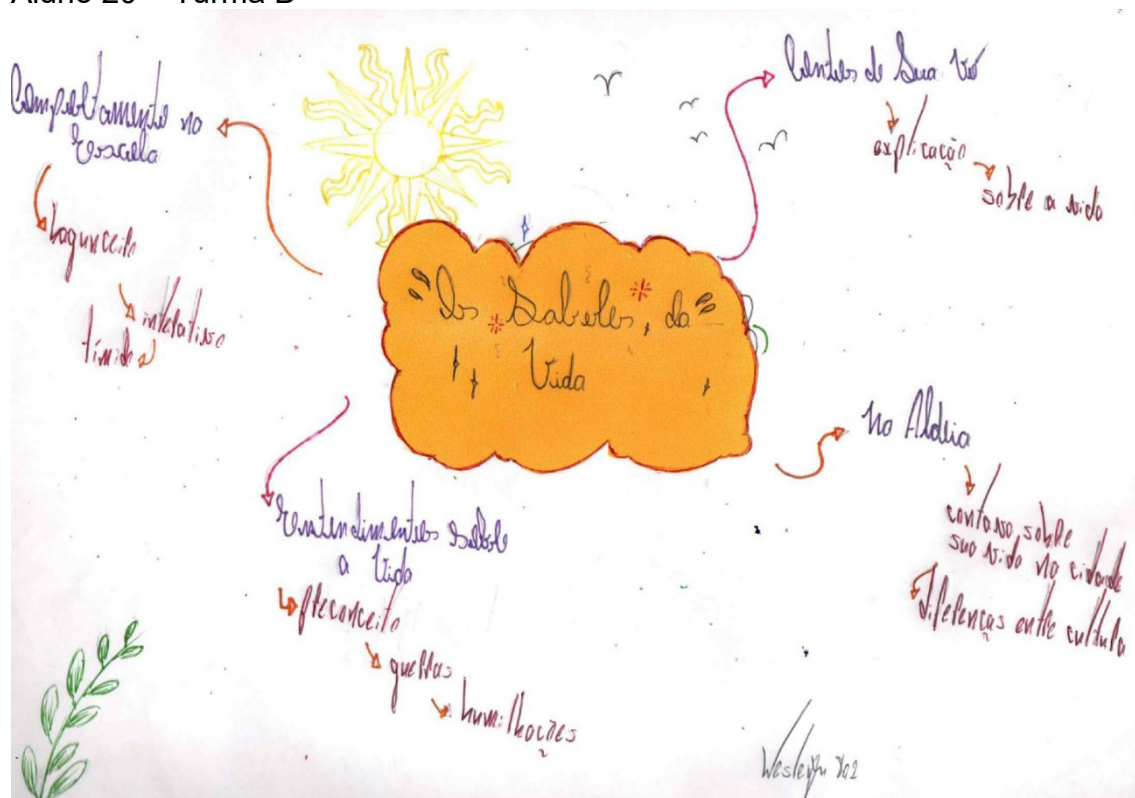


Aluno 19 – Turma B



Fonte: A autora, 2023.

Aluno 20 – Turma B



Fonte: A autora, 2023.

Nesse prisma, analisei os resultados dessa atividade, percebendo que a

atenção da maioria dos alunos das duas turmas foi para a primeira etapa da narrativa, na qual o protagonista conta as brigas entre grupos rivais da escola. Poucos, porém, foram os estudantes que fizeram uma construção do mapa mental, considerando o conto como um todo e, a minoria salientou, na produção textual, os conselhos e a sabedoria da avó do indígena. Possivelmente, os aprendizes se identificaram ou acharam mais relevante a rivalidade entre os colegas que frequentavam os mesmos lugares da cidade. Há que se considerar, ainda, que a leitura sobre temas que se remetem a aventuras, contadas nesse contexto, seriam mais interessantes nessa fase da vida dos estudantes.

Finalizada essa etapa, entreguei uma proposta de atividade em folha, na qual os estudantes precisariam consultar os familiares para narrar um acontecimento que fizesse parte da memória da família. Expliquei, também, a necessidade de considerarem os estudos sobre a estrutura composicional da narrativa de memória. Nesse contexto, tirei algumas dúvidas e combinamos a entrega para o próximo encontro.

#### 2.5.8 Sequência didática: Oficina 8 “Uma proposta desafiadora”

Esse encontro aconteceu no dia 13 de novembro, quando, inicialmente, recolhi as atividades propostas. Nesse momento, alguns alunos da turma A aproveitaram para contar o que relataram nas suas memórias. Foram bastante espontâneos os relatos e a maioria ouviu atentamente cada um. Contudo, cinco alunos dessa turma não realizaram a atividade, alegando que não lembravam de nenhum acontecimento. Na turma B, uma aluna pediu para ler o que escreveu, o que foi uma surpresa para mim, porque ela pouco participava das conversas direcionadas nos encontros anteriores. Ao final da leitura, alguns colegas bateram palmas e comentaram sobre o texto.

## Produções Escritas- Textos de memória escritos com o auxílio dos familiares

Aluno 21 - Turma A

Como você aprendeu, os contos indígenas se originam nos mitos e ritos dos povos indígenas e serviam para transmitir conhecimentos de geração para geração através dos tempos. Mas, em nossa sociedade não indígena, também é comum que os mais velhos e experientes contem histórias com o objetivo de transmitir valores e conhecimentos para os mais jovens.

Você poderia compartilhar conosco alguma história que sua família tenha contado para te ensinar alguma coisa? Para organizar a história, observe que ela deverá apresentar os elementos que constituem a narrativa. Assim, não se esqueça de que nela devem constar o fato principal a ser narrado, o narrador, os personagens envolvidos nos fatos narrados, o espaço e o tempo em que esses fatos ocorreram.

Da mesma forma, a narrativa deverá se orientar pela sequência das ações a partir da situação inicial, da complicação, do clímax e do desfecho.

Agora, mãos à obra!

### A infância do meu Pai

Na infância do meu pai, ele e seus colegas saíam sempre para caçar. Um dia chegou, eles resolveram sair para caçar porco e principia a caçar uma caça muito grande, de que precisavam muito, mas não tinham, alguns chegaram a sair no alto da verdade, eles estavam a procura de alimentos e foi quando um dos colegas do meu pai teve a ideia de capturar uma das minas para eles para caçar.

Então, meu pai que era muito velho, teve a ideia de pegar a mina pela rede, fazendo com que a mina ficasse com muita raiva a ponto de fazer malícia.

Eles mantiveram a mina presa em uma gaiola, e foram para o costume, foram se pendurar em ripas, falando de uma coisa para outra imitando a linguagem.

Como sempre que chovia, eles praticavam a mesma brincadeira.

O meu pai relatou que sua infância foi muito divertida, ele queria que a minha fosse assim também, mais imitando essas brincadeiras.

Eu gostei muito de ouvir as histórias do meu pai.

Fonte: A autora, 2023.





## Aluno 23 - Turma B

## ATIVIDADE

Como você aprendeu, os contos indígenas se originam nos mitos e ritos dos povos indígenas e serviam para transmitir conhecimentos de geração para geração através dos tempos. Mas, em nossa sociedade não indígena, também é comum que os mais velhos e experientes contem histórias com o objetivo de transmitir valores e conhecimentos para os mais jovens. Você poderia compartilhar conosco alguma história que sua família tenha contado para te ensinar alguma coisa? Para organizar a história, observe que ela deverá apresentar os elementos que constituem a narrativa. Assim, não se esqueça de que nela devem constar o fato principal a ser narrado, o narrador, os personagens envolvidos nos fatos narrados, o espaço e o tempo em que esses fatos ocorreram. Da mesma forma, a narrativa deverá se orientar pela sequência das ações a partir da situação inicial, da complicação, do clímax e do desfecho.

Agora, mãos à obra!

Bom, eu tenho um tio chamado Marcelo casado com a tia Beatriz que juntos têm dois filhos Carlos Eduardo e Gabriel (sim, muita falta de criatividade de colocar o nome do filho igual ao meu).

A dois anos atrás, algumas semanas antes do natal, chega a notícia que meu tio trai a esposa e resolve vir com a amante na minha casa; recebemos ela muito bem, após isso ela gostou de lá e tudo mais. Minha tia avó, mãe do Marcelo, ainda tinha esperanças de que meus tios iam voltar.

Não ocorreu, brigaram na família por culpa da amante, no natal tudo foi bem, mas no ano novo misericórdia a Emily (amante) ficou com ciúmes pois meu tio foi buscar eu e minha madrinha, em casa porque meu pai já tinha ido para o sítio com minha irmã. Resumindo:

Os parentes que brigaram não se falam até hoje Marcelo e tia voltaram, porque ela correu atrás dele, Emily foi esquecida por ter prefe dos parentes, mas até hoje me lembro dela e da história.

Fica a experiência, pense bem antes de fazer algo, pois se não estará numa situação pior ainda.

Fonte: A autora, 2023.





gravação e a utilização de um aplicativo gratuito para essa finalidade.

Alguns alunos ficaram surpresos com a proposta, outros acharam que seria interessante escrever um texto para ser gravado e alguns, ainda, disseram que não queriam participar da gravação, apenas gostariam de escrever o texto.

Assim, essa proposta teve a pretensão de ampliar os conhecimentos e as capacidades dos educandos também no campo da tecnologia, em consonância com as seguintes etapas do desenvolvimento: elaboração do texto em grupos compostos por quatro alunos, revisão dos pontos que necessitassem de ajustes, abordagem de recursos tecnológicos (celulares, aplicativos) e das orientações do docente para o produto final. Cumpre afirmar que as etapas de desenvolvimento do trabalho foram mediadas de acordo com as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112).

A produção artística de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção.

A dinâmica foi finalizada com a leitura do capítulo “A escola da vida” (Munduruku, 2016), cuja escolha se fez a partir da reflexão feita pelo narrador a respeito dos conhecimentos adquiridos com o seu povo e na escola católica onde estudou na cidade. As ponderações e a conversa que transcorreram após a leitura puderam gerar conclusões pertinentes à luta e resistência dos povos originários, por intermédio do personagem indígena representante não somente da sua ancestralidade, mas também da vida que experimentam na atualidade.

Isso posto, fiz algumas indagações aos alunos para que voltassem a atenção para o que tínhamos acabado de ler.

#### Quadro 10 - Questões que nortearam a conversa sobre o conto “A escola da vida”

1. Nesse conto, o narrador apresenta as suas vivências como indígena? Quais delas vocês citariam como as mais importantes?
2. O narrador parece estar mais consciente da importância de ser um indígena? Em quais momentos da narrativa vocês perceberam essa consciência?
3. Por que é importante valorizarmos a história da nossa família e do nosso povo? Em que sentido essa valorização pode nos favorecer?

Fonte: A autora, 2023.

Observei, inicialmente, nos comentários de alguns alunos, um estranhamento, devido ao protagonista frequentar as missas. Nesse contexto, alunos das duas turmas explicaram que ele só frequentava as reuniões para ganhar pontos e trocar pelo que o narrador do conto precisava. A partir daí, os estudantes desenvolveram perguntas e respostas sobre essa parte da narrativa, principalmente na turma A. Depois de muito conversarmos, alguns chegaram à conclusão de que o narrador continuou valorizando as suas crenças, mesmo convivendo numa escola católica. Esse ponto também foi destacado por uma aluna da turma B e ela ainda explicou que o mais importante era que o indígena não tinha vergonha da sua origem. Outro aluno acrescentou durante essa conversa que o protagonista era grato aos padres que ajudaram algumas etnias.

Nessa última etapa das leituras e reflexões que fizemos, pude perceber a necessidade da nossa escola dar continuidade aos estudos da literatura indígena em outras etapas do Ensino Fundamental, para que a construção do reconhecimento da identidade cultural possa gerar maior compreensão e criticidade e, assim, abrir caminhos mais sólidos para o respeito e a valorização da cultura e da literatura dos povos originários.

#### 2.5.9 Sequência didática: Oficina 9 “‘Escrivências’ sobre a literatura indígena”

Esse encontro aconteceu no dia 27 de novembro. Iniciei recapitulando a proposta da produção final do trabalho interventivo. Nesse sentido, Conceição Evaristo, na obra *Becos da Memória* (2017), reflete que em uma escrivência “[...] as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando contadas”. Outrossim, a escritora se coloca num ambiente amplo, entre a invenção e o fato. Por conseguinte, os alunos foram incentivados a criar uma narrativa com temática indígena. Nesse momento, reiterei ainda as características composicionais do gênero conto e dividi os grupos para que pudessem discutir o tema da produção em equipe. A partir dessa etapa, os estudantes foram motivados a iniciar a escrita. Observei que os grupos tinham ideias interessantes, porém apresentavam dificuldade em ordená-las. Destaquei para os grupos que para o ouvinte se sentir atraído a escutar uma história no formato podcast, seria necessário riqueza de detalhes, para que ele pudesse imaginá-la. Por outro lado, percebi que alguns grupos optaram por escrever uma história de aventuras,

possivelmente porque se identificaram bastante com alguns contos do livro com o mesmo formato. Pude, então, durante esse processo, observar, orientar, corrigir e avaliar a escrita de cada texto, auxiliando os grupos para que o produto final representasse também as vivências experimentadas pelos estudantes ao longo da proposta de intervenção.

Alguns grupos das duas turmas necessitaram de mais tempo para a conclusão do trabalho. No caso de uma das equipes da turma A, dois componentes faltaram a uma oficina e os demais tiveram dificuldade em concluir todas as etapas do conto. Por esse motivo, precisei reuni-los num horário livre, para que pudesse orientá-los e terminassem a atividade (figura 20).

Figura 20 - Produção final em equipe de conto indígena



Fonte: A autora, 2023.



## Produções Escritas - Textos de conto indígena dos grupos das turmas

### A e B

#### Grupo 1 - Turma A

##### ATIVIDADE 7

Chegamos à etapa final do nosso trabalho e, para demonstrar o aprendizado e as experiências conquistadas durante as oficinas, vocês terão a oportunidade de, em grupo, criar um conto de temática indígena, para futuramente ele ser elaborado no formato *podcast*.

Lembrem-se de organizar a história com os elementos que constituem a narrativa; assim, não se esqueçam de que nela deve constar o fato principal a ser narrado, o narrador, os personagens, o espaço e o tempo em que esses fatos ocorreram.

Da mesma forma, a narrativa deverá se orientar pela sequência das ações a partir da situação inicial, da complicação, do clímax e do desfecho.

A descrição também será um recurso importante para produzirmos o *podcast*.

*Mainã, uma indígena muito diferente*

Em uma aldeia chamada Yamsomari, um lugar com muitas histórias e lutas, era um lugar diferente de todos aqueles que nós conhecemos. Um espaço muito grande, com árvores, lagoas, igarapés, rios, cachoeiras, lagoas que são lagoas de águas cristalinas, igarapés, rios, cachoeiras, lagoas, mas também lutas, árvores e rios, cachoeiras que tinham juntos com os curumim na aldeia, naquela aldeia viviam mais de trezentos indígenas entre velhos, jovens e crianças.

Neste lugar, moravam em casas chamadas Yams, muito grandes e modernas que ficavam em volta de um grande lago, no qual aconteciam as festas, os jogos e as histórias. A comunidade de velhos de Yams, jogavam para poder fazer iluminar a noite e também para ajudar os animais que foram caçados pelos homens.

Neste lugar, vivia Mainã, uma jovem brasileira que adotava os costumes que adotava nas histórias e na cultura que seu pai, mais velho, comprava na cidade. Ela porém não acreditava nas histórias que seus avós contavam nas noites de lua cheia. Era um lugar, as vezes assustadoras, mas muito diferentes daquelas que ela gostava de assistir nas histórias junto com os curumim na aldeia.

Em uma tarde, muito quente, Mainã foi junto com os outros que foram das árvores e, perto de Bichos, muitos. Para preparar e arrumar os que seu pai, mais velho, vendiam na cidade de Curumim, que ficava a três horas da aldeia onde moravam. Enquanto isso, Mainã estava com as sementes das folhas secas, Mainã estava em um canto longe, ela pensou que poderia ser um Ucaputa que estava no canto da floresta. Mainã, aos poucos, percebeu que aquela vez parecia de uma mulher e se distração de seus amigos que estavam distraídos e não percebiam aquela mulher.

Então ela resolveu caminhar um pouco mais e







Enquanto Mombô e Lavati foram rasar a madeira e as raízes, elas marcaram um terreno e assim que conseguiram, saltaram ao lugar marcado. O silêncio requiesceu sobre a paisagem onde os guerreiros provavelmente estavam. Os curules, perto das Mombô, permaneceram todos nos mesmos lugares.

Quando a noite chegou e os guerreiros foram dormir, Mombô colocou as mãos e repetiu o mesmo gesto possível de onde elas estavam acampadas e saindo dali e uma rápida resposta. Tudo saiu como elas esperavam, Mombô conseguiu colocar todos os filhos sem pestiços dos guerreiros. Logo, ela esperou em silêncio para perceber se havia algum movimento, depois de dois dias, começaram a ouvir gritos de dor, então os guerreiros apareceram para lutar e logo os guerreiros, humanos e Kolobon, chegaram e perceberam que os guerreiros todos ficaram em silêncio. Os guerreiros fugiram e disseram na última palavra, tudo o que tinham para explicar a cura da vida.

Certo era voltar para o aldeão e contar tudo o que fizeram. Chegando em Uka's a Colique e os guerreiros disseram uma coisa nela, pois todos agradeceram, porém os mais velhos e os mais jovens e a coragem e a coragem dos guerreiros.

Certo hoje quando Uka vai para a lagoa ele e seu irmão Lavati limitam de que o silêncio naquele lugar e a Alemanha também ali hoje um silêncio sem nada, pois hoje que tinham a toda a parte e que é a maior riqueza que os seus contos do seu dia.

Fonte: A autora, 2023.

### Grupo 3 - Turma B

#### ATIVIDADE 7

Chegamos à etapa final do nosso trabalho e, para demonstrar o aprendizado e as experiências conquistadas durante as oficinas, vocês terão a oportunidade de, em grupo, criar um conto de temática indígena, para futuramente ele ser elaborado no formato *podcast*.

Lembrem-se de organizar a história com os elementos que constituem a narrativa; assim, não se esqueçam de que nela deve constar o fato principal a ser narrado, o narrador, os personagens, o espaço e o tempo em que esses fatos ocorreram.

Da mesma forma, a narrativa deverá se orientar pela sequência das ações a partir da situação inicial, da complicação, do clímax e do desfecho.

A descrição também será um recurso importante para produzirmos o *podcast*.

#### Uma luz especial

Em uma noite estrelada, Tainá, uma encantadora indígena cunhada com seus dezoito anos, saiu de sua vila, para ouvir histórias dos povos Patiguara e Mundurucu que estavam reunidos, pois naquele dia aconteceria o início de uma festa entre os dois aldeões para comemorar o novo espaço que os povos se uniram e conquistaram. Há cinco anos, pessoas gananciosas haviam atacado e matado seus filhos, mas felizmente, depois de muitas lutas, os indígenas conseguiram matar todos, graças a uma ação do governo.

No aldeão, todos agradeceram a Tainá pela conquista indígena a fome e a medo acabariam porque o povo, logo, seus antepassados e festas poderiam voltar a acontecer. Foi então que Tainá aproveitou para correr até o meio do aldeão e, sem querer, entrou em um napag que precisava ir embora por seu filho para falar com ela.

"Cunhê" - falou rapidamente Karay.

Quando eles se olharam, ambos sentiram algo diferente...

"Cunhê" - respondeu Tainá sem hesitar.

Karay tratou logo de se apresentar: "Eu me chamo Karay e sou da povo Mundurucu. Tenho dezoito anos e você? Como se chama?"

"Conte de me apresentar, por favor desculpe pela escuridão! Eu me chamo Tainá..."

O indígena, logo respondeu: "Nupê" (essa palavra, na minha língua, significa 'eu te perdoo').

Karay era ainda muito jovem e não sabia muito bem agradecer os cumprimentos, mas assim mesmo, convidou Tainá para caminhar até a lagoa que ficava ao redor do aldeão. Os jovens chegaram na Yupaka, uma lagoa onde havia uma vista maravilhosa das estrelas e, por ali ficaram em silêncio por alguns minutos apreciando a beleza do céu.

"Você não tem ideia de como são as estrelas e ficam olhando o céu" - comentou Tainá ao rapaz.

"Realmente, é encantador! As estrelas são espíritos de luz, mas há alguém mais encantadora do que todos esses estrelas na minha frente"

Tainá não conseguiu responder nada, mas entendeu o



que o curumim quis dizer.

Karay, que era muito carajoso, resolveu cantar a lindo moço a que estava sentindo:

"Sabe, senti algo por ti no exato momento em que a vi. Pensei até que já conhecia a cunhada a mais tempo. Percebi que os espíritos estavam destinando a ficarmos juntos... Como no meio de tanta gente, você tropeçou logo em mim? Não pensaria em me apaixonar tão cedo. Estava mais preocupada em aprender a caçar, a pescar e a defender a cultura do meu povo."

De repente, enquanto Karay ainda cantava sobre seus planos, um vento forte pegou as folhas de surpresa e de um assobio, ouviram um riso:

"Temos um destino diferente para cada um de vocês" - a voz vinha de todos os lados e eles logo perceberam que era Tupã...

Karay muito perturbado gritou: "Mas estamos só nos conhecendo!"

A voz que agora vinha de dentro da lagoa respondeu: "Veja que vocês já se encontraram um pelo outro, porém, o pajé já prometeu cada um para destinos diferentes!"

Nesse momento, o vendaval soprou para dentro da floresta, Taina caiu e desmaiou com o fogo do vento e Karay se feriu com um galho quebrado pelo vento.

Na manhã seguinte, quando Taina acordou e se lembrou de tudo o que aconteceu percebeu que Karay não estava por perto. Ela chorou muito e pediu a Tupã que devolvesse Karay ao povo Mundurucu e que nada acontecesse de mal a ele.

Naquela mesma noite, Tupã concedeu seu pedido: o espírito de Karay deixou seu corpo e voou até ao céu e se transformou numa luz branca e redonda que iluminava mais ainda a noite.

Logo Taina percebeu que algo diferente acontecia, pois o céu tornou-se ainda mais perfeito.

A jovem ali ficou por muito tempo, tentando entender tudo o que aconteceu... Depois de muito pensar, fez uma promessa: "prometo que todos os meses, quando eu crescer, alhoarei para o céu e lembrarei de ti, meu amor."

Mais tarde, Taina retornou para a festa dos povos Mundurucu e Katiguana que ainda acontecia na aldeia. Uma semana se passou, a vida voltou ao normal para aquele povo tão sofrido e Taina resolveu cantar aos seus parentes sobre Karay. Curumim não se Taina, mas a sua família, todos os meses, lembravam que todo o brilho do céu e aquela luz especial foram dados aos povos que agora viviam naquele lugar e podiam cantar com a proteção de um jovem mundurucu que agora alhoava do céu para todos que ali viviam.

## Grupo 4 - Turma B

Chegamos à etapa final do nosso trabalho e, para demonstrar o aprendizado e as experiências conquistadas durante as oficinas, vocês terão a oportunidade de, em grupo, criar um conto de temática indígena, para futuramente ele ser elaborado no formato *podcast*.

Lembrem-se de organizar a história com os elementos que constituem a narrativa; assim, não se esqueçam de que nela deve constar o fato principal a ser narrado, o narrador, os personagens, o espaço e o tempo em que esses fatos ocorreram.

Da mesma forma, a narrativa deverá se orientar pela sequência das ações a partir da situação inicial, da complicação, do clímax e do desfecho.

A descrição também será um recurso importante para produzirmos o *podcast*.

Um indígena narrador.  
Um jovem indígena que se chama Galim, morava na aldeia Jurumá que ficava a trinta quilômetros da cidade de Belém. O que passava era muito triste, pois sofria muito com as incêndios e a seca. Galim era um jovem contador, tinha a fama de ser um bom jogador de futebol profissional da elite. Regatar de Flamengo. Muitos amigos da aldeia Jurumá achavam que ele era um jogador que Galim realmente era muito bom. Um dia, Galim saiu de uma partida para tirar uma foto que era postada na internet que ficava a duas horas da aldeia. O jovem jurumá muito ansioso com a notícia. Ele jogava como atacante e sabia fazer muitas gols. Os indígenas daquela aldeia gostavam muito de futebol e Galim era um dos que mais se destacava.  
Chegou perto a dia esperada da partida, o mesmo tentou de sair um pouco da aldeia para não se abalar. Tinha saudades para chegar até aquele campo. Tinha a pena, pois o jovem indígena se saía muito bem.  
Depois de três meses, Galim recebeu uma mensagem para que ele se apresentasse a partida de futebol em Belém. O jovem não se preparou para seguir, vir assim para a dia de partida.  
Logo que a partida fosse se tornar realidade, Galim imaginava que não seria mais o mesmo jogador diferente com pessoas que não conheciam os seus costumes e a sua cultura. Ele já sabia que o preconceito era grande contra os povos. Então ele resolveu conversar com a comunidade mas não da aldeia, antes de responder a mensagem, quem sabe ele poderia aconselhar a jovem e a ajudar a tomar uma decisão.  
Depois de muitas discussões, o jovem indígena



Encontrou aquela menina chamada Socira contando sobre  
 sua joguete uma joguete naquela noite. Ela disse que a  
 melhor que ele tinha a joguete era conversar com sua  
 família, pois achava que era difícil para um menino  
 tão jovem resolver aquele assunto sozinho.

Quando Galem contou para sua família, o pai explicou  
 que não seria fácil arrumar dinheiro para a viagem  
 e disse ao filho que não sabia o que fazer. Galem  
 tinha apenas 15 anos e logo pensou em desistir. Mas  
 um amigo persuadiu a jovem logo depois muito triste  
 e isolado ele foi conversar com ele. Foi aí que  
 eles tiveram uma ótima ideia.

Vamos fazer uma joguete na internet. Muito  
 gente consegue realizar tanto coisas pedindo dinheiro  
 explicou o amigo de Galem.

Aí então Galem achou a ideia perfeita. Quem  
 acreditaria que um indígena sabia jogar bola, ainda  
 mais para jogar na Flamengo?

Vamos fazer um vídeo! Você fala da sua história, onde  
 você vive e sobre a oportunidade que surgiu  
 para treinar na Flamengo!! O amigo detalhou com  
 muita animação e esperança.

E deu certo: em duas semanas, Galem já tinha  
 dinheiro para a viagem dele e do pai que iria até  
 o rio de Janeiro de ônibus com o filho.

O sonho de Galem aos poucos, se tornou realidade  
 no dia 8 de agosto de 2028, ele já estava no  
 Rio de Janeiro, treinando com jogadores que também sonhavam  
 num dia jogar muitos gols no time principal da Flamengo  
 com o tempo, ele se tornou um profissional e jogava no  
 time principal, mas sempre se lembrava das ensinamentos e  
 do vídeo que levou no início de tudo.

Fonte: A autora, 2023.

**Podcasts:** Ouça meu podcast, Contos Indígenas, no Spotify for Podcasters:  
 <<https://podcasters.spotify.com/pod/show/luciane-azeredo>>.

Assim, a análise dos contos produzidos pelos estudantes refletiu conhecimentos dos costumes e valores do povo indígena. Nesse prisma, pude perceber, ainda, a criatividade em desenvolver o tema de maneira original, bem como concepções renovadas sobre a cultura dos povos originários, embora tenha percebido também um certo heroísmo na caracterização e ações para o/a protagonista que representou nas narrativas, a figura do indígena. Logo, tais percepções podem representar concepções ainda exóticas sobre os povos originários presentes, como



também uma escolha por narrativas de aventura com traços de romantismo, recorrentes no comportamento de alunos dessa faixa etária.

Além disso, os aprendizes demonstraram habilidades para desenvolver a escrita na modalidade conto indígena, apesar de apresentarem inicialmente bastante dificuldades na organização das ideias e em alguns elementos estruturais presentes no conto, como clímax e desfecho. Por conseguinte, a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, sinaliza, muitas vezes, para nós docentes, a necessidade de encontrarmos variadas formas de trabalharmos em sala de aula com o gênero textual na modalidade conto, para que, gradativamente, esses obstáculos sejam superados.

#### 2.5.10 Sequência didática: Oficina 10 “Mãos à obra”

O último encontro aconteceu no dia 04 de dezembro, no qual incentivei os aprendizes a relatarem as suas experiências com a temática indígena, as leituras e reflexões e sobre os saberes construídos durante as atividades propostas. Alguns relembrou o passeio à aldeia, falaram sobre as crianças que lá vivem e a respeito da escola bilíngue. Outros destacaram acontecimentos e ensinamentos do livro “Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (Munduruku, 2008). Eles lembraram também sobre os grafismos de Crânio que retratavam o indígena isolado na cidade. Alguns alunos citaram o significado dos grafismos para os indígenas e acrescentaram que o professor da escola Para Poty explicou que essas imagens representavam a luta e a resistência do povo Guarani. Enfim, percebi que as duas turmas se mostraram, naquela dinâmica, dispostas a contar suas experiências com a literatura e a cultura dos indígenas e que o envolvimento e a identificação com os saberes adotados na intervenção contribuíram para criar olhares mais respeitosos e sensíveis para o tema proposto.

No segundo momento, organizamos e ensaiamos as leituras dos contos produzidos pelas equipes das duas turmas. Vale destacar que era um período de avaliações finais na nossa escola e, por causa desse calendário, as turmas eram dispensadas após o recreio. Diante dessa realidade, necessitei adaptar a proposta inicial da intervenção, pelo fato de ficar duas aulas de 50 minutos com cada turma

durante duas segundas-feiras. Nesse contexto, consegui gravar e editar com as equipes três contos: dois da turma A e um da turma B. Além da alteração no horário também ocorreu desfalque nos grupos para a gravação, porque alguns professores da turma dispensaram das provas finais alunos já aprovados, com isso, seis alunos da turma B não compareceram para a gravação do podcast. Além disso, durante a gravação houve queda de energia, causando instabilidade no sinal da internet da escola. Por conseguinte, precisei refazer a gravação algumas vezes com dois grupos.

Ademais, no dia 11 de dezembro organizei, em parceria com a professora de artes e a indígena Sol, a culminância do nosso projeto. Para esse evento, preparamos também uma oficina de Mandalas, para que a indígena ensinasse aos alunos do Ensino Fundamental, presentes no encontro, a técnica desse artesanato (figura 21).

Figura 21 - Sala de aula para a dinâmica da oficina de mandala



Fonte: A autora, 2023.

Nesse prisma, dispomos em cartazes as atividades desenvolvidas durante as oficinas e penduramos nos corredores da escola. Preparamos, ainda, a biblioteca para colocar celulares e fones de ouvido para que os estudantes presentes pudessem ouvir os três contos gravados no formato podcast (figura 22).

Figura 22 - Sala preparada para audição dos podcasts



Fonte: A autora, 2023.

Figura 23 - Alunos na biblioteca: audição dos podcasts



Fonte: A autora, 2023.

Além desses espaços, arrumamos a sala de aula para que a indígena Sol pudesse atender, em três momentos, grupos de estudantes dispostos a participar da oficina de Mandala (figura 24).

Figura 24 - Oficina de mandala coordenada pela indígena Sol



Fonte: A autora, 2023.

Vale ressaltar que os estudantes das turmas do oitavo ano mostraram-se satisfeitos e orgulhosos em ver os seus trabalhos expostos para que toda a comunidade escolar pudesse admirá-los, além de relembrem o passeio pelas fotos coladas num dos cartazes e reencontrarem a indígena Sol, com quem conversaram durante a visita à Aldeia Guarani.



Figura 25 - Cartazes preparados para a culminância do projeto



Fonte: A autora, 2023.



Figura 26 - Corredor da escola com os trabalhos dos alunos



Fonte: A autora, 2023.

Figura 27 - Cartaz artístico



Fonte: A autora, 2023.



Além disso, durante a oficina de mandalas, a indígena explicou, inicialmente, a origem do artesanato, mostrou alguns modelos e confeccionou uma para mostrar como era a técnica, a confecção da estrutura e o manuseio da linha. Aos poucos, todos os alunos foram entendendo e desenvolvendo o artesanato.

Figura 28 - Estudantes confeccionando mandalas



Fonte: A autora, 2023.

Diante de todo exposto, considerei esse encontro muito gratificante, pois relembramos etapas e o envolvimento nas produções escritas e artísticas das turmas do oitavo ano, durante todo o processo da intervenção. Além disso, pudemos compartilhar com toda a comunidade escolar a literatura indígena refletida nas

atividades dos nossos estudantes e realizamos nessa apresentação à comunidade escolar, leituras e reflexões por parte de alunos e professores presentes no evento.

Figura 29 - Docentes e a indígena



Fonte: A autora, 2023.

Por fim, após organização e aplicação desses estudos, foi produzido um caderno de atividades relacionado à sequência didática desse trabalho, distribuída em dez oficinas, com sugestões de estratégias de leitura sobre textualidades indígenas, para turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, com base na metodologia e orientações de Dolz, Noverraz e Schmeumly (2004), apresentando nesse material sugestões de roda de conversas e leitura, além de propostas de atividades artísticas, estudos da modalidade textual conto e sugestões de produções escritas, com vistas a nortear o trabalho em sala de aula propiciando aos discentes e docentes a ressignificação sobre a literatura dos povos originários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Thiél (2012, p. 76) afirma que “[...] ser leitor de obras literárias indígenas significa que as dimensões operativas, culturais e críticas precisam ser ativadas para que a leitura se desenvolva”. Assim, pela literatura indígena, visamos desenvolver efetivamente a nossa habilidade de leitura como docentes e a dos aprendizes para ampliar os conhecimentos acerca de uma temática muitas vezes ignorada pela sociedade. Com isso, os estudantes das duas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental tiveram acesso a um mundo diferente da própria realidade e puderam refletir acerca de um universo guiado por outras possibilidades para confrontar isso com o próprio cotidiano.

Pretendia-se, também, durante a aplicação do projeto, que discentes e docentes aprimorassem as experiências leitoras e exercitassem outras práticas até então desconhecidas pelos envolvidos na ação. Com isso, eles poderiam se beneficiar das reflexões, apreciações artísticas e, principalmente, de momentos com produções que representassem o aprendizado e manifestassem a humanização (Candido, 2011) nas participações orais e escritas. Desse modo, além de compreender o universo indígena pela literatura, poderia haver ressignificações que gerassem respeito e o reconhecimento de que pertencemos a uma sociedade plural e, fundamentalmente, que novos caminhos alcançassem a valorização da cultura indígena.

Além dessas expectativas, desejava-se que a comunidade docente da nossa escola refletisse sobre a nossa responsabilidade, como educadores, com os estudos literários relevantes para a nossa formação e a dos nossos estudantes, com o intuito de promover uma visão crítica leitora multinacional (Podcast 78, 2022) e multicultural (Rojo; Moura, 2012). Ao final do projeto, pretendia-se ter contribuído para a formação literária dos sujeitos envolvidos nessa proposta e um maior engajamento da nossa instituição com a formação social da comunidade estudantil.

Em contrapartida, a maior parte dos docentes com os quais convivia na instituição em que leciono, desconhecia a literatura indígena e não possuíam formação acadêmica para projetos a partir dessa temática. Nesse sentido, a minha motivação para aplicar atividades com a literatura dos nativos, surgiu por ter a



consciência de não ser possível desenvolver ações pedagógicas com o texto literário desvinculado das questões culturais da sociedade brasileira. Diante desse cenário, o exercício da docência precisa contemplar a pesquisa e a conexão permanente com as reais necessidades para a formação literária dos nossos aprendizes, para que os estudos sejam significativos, formando, assim, sujeitos criativos e críticos, conscientes do seu papel e da identidade de cada um.

Reitero, ainda, que a minha experiência pessoal com a literatura fez com que durante toda a minha prática docente o texto literário ocupasse o espaço de leitura e reflexão a que ele se destina, contribuindo para a transformação de determinadas circunstâncias negativas, como o preconceito e a ignorância. Nesse sentido, a literatura é capaz de sensibilizar os sujeitos, ultrapassando a palavra escrita, como confirma Antônio Cândido (2011).

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2011, p. 175).

Por conseguinte, os estudantes experimentaram durante as leituras dos livros do escritor Munduruku (2008, 2016), inicialmente, um estranhamento em relação aos valores que desconheciam. Contudo, durante esse processo, observei avanços significativos quanto ao sentido de respeito e desmistificação refletido nos posicionamentos manifestados nas conversas e produções escritas remediadas em sala de aula. Além disso, foi dada aos alunos a oportunidade de expandir o conhecimento de práticas textuais, como o conto e as narrativas de memória, além das produções artísticas e atividades nas quais os recursos tecnológicos mediarão os estudos, realizando o trabalho final no formato podcast.

Contudo, examinei que esse processo de interação com a literatura de autoria indígena necessitava de continuidade e ainda que tenha ocorrido muitos avanços observados na implementação desse projeto, o aprofundamento sobre o tema, durante todo o processo de estudos literários no Ensino Fundamental, pode incorrer no fortalecimento dessa identidade plural, além de criar posicionamentos ainda mais efetivos sobre essa cultura.

Portanto, seria necessário o envolvimento de outros profissionais de Língua

Portuguesa na instituição escolar na qual leciono, que desejassem pesquisar e planejar estudos literários a partir de uma perspectiva multicultural, para que o direito social dos estudantes de conhecer a literatura indígena favoreça a relevância e a amplitude necessária a esses estudos.

Cumpra afirmar que, ainda hoje, a invisibilidade dos estudos da literatura dos povos originários colabora para a inércia da sociedade brasileira diante do desrespeito e abusos cometidos a diversas etnias, pelo simples desejo de ocupar territórios os quais historicamente lhes pertencem, contando, ainda, com os recorrentes acenos de desmerecimento a esses povos por vários setores da sociedade. Apesar do avanço das leis e movimentos a favor dessa cultura, no ambiente escolar, ainda percebemos ações pedagógicas pouco agregadas, diante da urgência em inserir no currículo do Ensino Fundamental e Médio saberes da cultura indígena.

Portanto, os estudos comunicados puderam não só beneficiar a formação intelectual, emocional e ética dos nossos estudantes, mas também reverberar em atitudes de combate à discriminação étnica e social, além da identificação, respeito e busca pela sua ancestralidade, tão necessárias para valorização pessoal e cultural dos sujeitos. Thiél (2012), por esse viés, assevera que:

Como educadores, temos de nos deparar com as questões da inclusão social e cultural, bem como com o silenciamento ou a invisibilidade dos grupos indígenas ao longo da história, que devem ser revistos. Além disso, devemos nos preocupar com a construção de repertório de nossos alunos, bem como com o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a literatura (Thiél, 2012, p. 4).

Assim, o trabalho pedagógico de obras de autoria indígena necessita de uma série de ações conjuntas para efetivar mudanças na postura do corpo docente escolar das escolas brasileiras, como ações governamentais para que a distribuição de obras literárias em um número mais significativo, sirvam de suporte para os projetos educacionais, assim como editoras que se comprometam em produzir livros didáticos, os quais apresentem leituras e atividades relevantes organizadas a partir de temática indígena, além de movimentos do corpo acadêmico das universidades dispostas a mediar capacitações oferecidas aos professores do Ensino Fundamental. Por fim, evidencia-se a responsabilidade das secretarias de educação em formular currículos em que todas as séries da educação básica tenham estudos de temática multicultural.

Isso posto, encontrei no Mestrado Profissional de Letras caminhos científicos

que embasaram o desenvolvimento dessa pesquisa e a confirmação de que nós professores da educação básica, independentemente da formação acadêmica, precisamos ser incentivados a atuar como pesquisadores, proporcionando, assim, estudos mais comprometidos com as reais necessidades dos educandos.

Todavia, experimentei alguns obstáculos durante o processo de realização do que foi planejado. No ano letivo de 2023, além da greve de professores, enfrentamos problemas com a falta de transporte escolar, chuvas torrenciais que causaram quedas de energia e na conexão da internet, o que gerou algumas adaptações de sala, alteração do calendário de duas oficinas e suportes técnicos para vídeos e audições de podcast. Inicialmente, também as turmas apresentaram algumas dificuldades de manifestação de opiniões; quanto às produções escritas mostraram dificuldade em desenvolvê-las no prazo estipulado, além de situações de infrequência e de alunos matriculados durante o último bimestre, o que causou um certo desinteresse, sendo necessário que os orientasse em horário diferenciado.

Além disso, em decorrência da alteração do calendário das oficinas, os últimos encontros ocorreram durante o período de provas finais, consequentemente alguns grupos que estavam concluindo a escrita da produção final e praticando a leitura para a gravação do podcast, tiveram problemas com a falta de integrantes da equipe, devido à liberação, por parte de alguns docentes, de alguns estudantes realizarem as provas finais.

Em contrapartida, vivenciamos durante a intervenção, momentos de aprendizado coletivo de muita relevância, principalmente na apropriação dos temas abordados na leitura dos livros e na identificação com o protagonista e as suas vivências. Nesse contexto, foi perceptível, também, a colaboração durante as atividades em grupo; a agitação da turma A, por exemplo, diminuiu consideravelmente durante as oficinas, assim como a experiência de se ajudarem e trocarem muitas ideias para as produções coletivas e individuais. Dessa maneira, os estudantes experimentaram um modo diferente para a construção do conhecimento.

Ademais, o planejamento de organizar uma exposição com todos os trabalhos desenvolvidos durante as oficinas foi com o propósito dos estudantes envolvidos no projeto lembrarem todo o processo de aprendizado e as experiências que tiveram com a literatura de autoria indígena. Foi perceptível a identificação e o entusiasmo perante a exposição de todas as atividades, além do reencontro com a indígena Sol para a oficina de mandalas. Momentos como esse, certamente, consolidam a

relevância das ações coletivas, pois elas contribuíram para o processo de valorização dos saberes e o protagonismo dado aos sujeitos para que pudessem experimentar a diversidade cultural da literatura indígena.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**, 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012

CRANIOARTES. **Crânio Artes**. 4min30s. YouTube, 2010. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=pdjcA1VPtt0&ab\\_channel=cranioartes](https://www.youtube.com/watch?v=pdjcA1VPtt0&ab_channel=cranioartes)>. Acesso em: 2 jun. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In:



DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**, 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EUIANCOSKI. **A lenda do açaí**: folclore do Pará. 1 vídeo (12 min 30 s). YouTube, 2018. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=z\\_RVAhbK-30&ab\\_channel=Euiancoski](https://www.youtube.com/watch?v=z_RVAhbK-30&ab_channel=Euiancoski)>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. Práxis Educacional**, Candeias, v. 11, n. 20, p. 311-332, 2014. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/852>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2022.

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

LIMA, Graça. **Abaré**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. São Paulo: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário** – um mergulho no rio da (minha) memória. Rio de Janeiro: Studio Nobel, 2008.

RÁDIO GRANADA. **A criação do universo, da Terra e do homem**. Entrevistado: Kaká Werá Jecupé. [s.l.]: Podcast Histórias da Tradição Viva, 2019. 1 áudio (21 min 52 s). Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/0cMwvToLgpZpifKMIjKfgk>>. Acesso em: 17 maio 2023.

REDE GLOBO. **Falas da Terra**. 43min14s. YouTube, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y>>. Acesso em: 17 maio 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 12. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

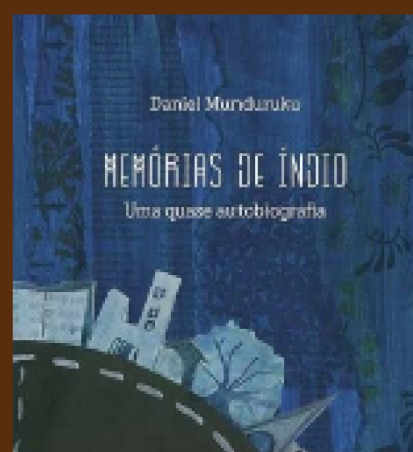
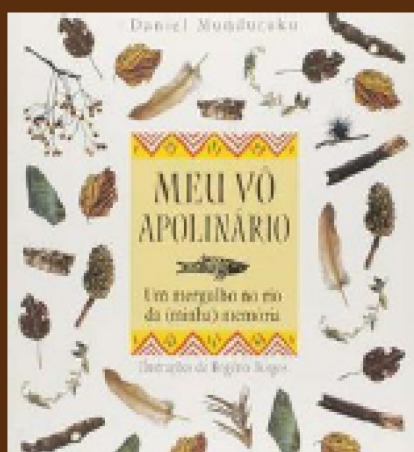
**APÊNDICE** - Produto educacional



## Prezado (a) professor (a),

Este caderno de atividades sobre literatura indígena foi organizado com o objetivo de sugerir estudos relacionados a uma temática pluricultural. Por isso, a sequência de atividades apresentada aqui privilegia a leitura de contos de dois livros de autoria do escritor indígena Daniel Munduruku. Ressaltamos serem apenas orientações que podem ser adaptadas conforme a realidade de cada turma e ano escolar. Desejamos que essas sugestões contribuam para a realização de análise literária de autoria indígena e os estudantes construam um conhecimento que possa reverberar atitudes de respeito e empatia com relação ao multiculturalismo representativo da realidade brasileira.

### Livros que nortearam as atividades



## APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO

**Duração do encontro:** 03 aulas.

**Objetivos:** expressar conhecimentos sobre a temática indígena; apreciar o documentário e associá-lo ao conto indígena; produzir um resumo sobre o conto indígena.



**1º Momento** – leitura, com a turma, do livro *Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (Munduruku, 2008).

**2º Momento** - apresentação do curta-metragem *"Falas da Terra"*. REDE GLOBO. *Falas da Terra*. YouTube, 26 de abril de 2021. 43min14s. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y](https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y). Acesso em: 17/05/2023.



**3º Momento** - Roda de conversas

Sugestões de questionamentos para nortear as conversas:

1. Vocês têm informações sobre como vivem os indígenas atualmente?
2. Será que a população indígena cresceu ou diminuiu a partir da colonização do Brasil? Por que isso aconteceu?
3. E o modo de vida nas aldeias, continua o mesmo ou vocês acham que, com o passar do tempo, aconteceram mudanças? Quais seriam os motivos?

**4º Momento** - Leitura do conto *"A raiva de ser índio"* (Munduruk, 2008).

**5º Momento** - Roda de conversa

Perguntas para a conversa acerca do vídeo *"Falas da Terra"* (REDE GLOBO, 2021) e a leitura do conto *"A raiva de ser índio"* (Munduruku, 2008):

1. Quais informações novas o vídeo e o conto trazem sobre a vida dos indígenas?
2. Por que vocês acham que ainda há intolerância a etnias, inclusive nas escolas?





# 1ª OFICINA

**Duração:** 03 aulas.

**Objetivos:** criar diálogos acerca da obra principal, com foco em lendas que representam a memória ancestral dos povos originários, também, com músicas, de modo a enriquecer o universo cultural dos educandos sob o viés do multiletramento e multiculturalismo.



**1º Momento** - Podcast "A criação do universo, da Terra e do homem".  
RÁDIO GRANADA. A criação do universo, da Terra e do homem. Spotify,  
2019. 21min52s. Disponível em:  
[open.spotify.com/show/0cMwvToLgpZpifKMIjKfgk](https://open.spotify.com/show/0cMwvToLgpZpifKMIjKfgk). Acesso em: 17/05/2023.



**2º Momento** - Roda de conversa

Questões para conversa sobre o podcast "A criação do universo, da Terra e do homem":

1. Vocês já tinham escutado algum podcast? Sobre qual assunto ele falava?
2. Quais outros gêneros mais antigos se assemelham ao podcast?
3. Vocês sabem onde podemos encontrar os podcasts no celular? De que forma podemos acessá-los?
4. Para vocês, o que há de interessante no gênero podcast?
5. Quando vocês ouviram o podcast "A criação do universo, da Terra e do homem", conseguiram perceber o ambiente onde acontecem os fatos da narrativa? Como era esse lugar?
6. A história que vocês ouviram sobre a criação se assemelha ao que vocês já conheciam sobre esse assunto? O que há de novo nessa narrativa?

**3º Momento** - Leitura do conto "Maracanã" (Munduruku, 2008).

**4º Momento** - Roda de conversa

1. O conto traz muitas informações sobre a vida dos indígenas nas aldeias. Quais delas surpreenderam vocês?
2. No conto, o narrador fala sobre as histórias contadas pelas avós. Quais delas vocês conheciam? Sobre o que falam as lendas?
3. Quais brincadeiras contadas pelo narrador-personagem foram experimentadas por vocês?
4. Qual o momento do conto vocês consideraram o mais tenso?
5. O protagonista conta que os curumins, aos oito anos de idade, começavam a ser preparados para a vida adulta. O que vocês acharam dessa cultura do povo Munduruku?

**5º Momento** - Quadro comparativo organizado pelo docente, no quadro branco, sobre o podcast e o conto.

**6º Momento** - Atividade artística em grupo, usando folha A3, tintas e pincéis sobre o podcast.



## 2ª OFICINA

Duração: 03 aulas.

Objetivos: incentivar os estudantes a pesquisarem outros títulos sobre a temática indígena na biblioteca, com relação a itens que fazem parte do acervo; expressar oralmente os entendimentos sobre a leitura; desenvolver atividades sobre a compreensão do texto lido.



**1º Momento** – Escolha de um livro da biblioteca para leitura sobre o tema cultura indígena.

**2º Momento** - Apresentação das leituras pelos estudantes.

**3º Momento** - Escolha de um segundo livro da biblioteca pelos estudantes para realizarem atividade escrita (para casa).

**4º Momento** - Leitura do conto "Crise na cidade".

**5º Momento** - Reflexão sobre o conto.

**6º Momento** - Roda de conversa sobre o conto.



Imagem: Designed by rawpixel.com / Freepik

## ATIVIDADE 2

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Ano escolar: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Nome do livro: \_\_\_\_\_
2. Nome do (a) autor (a): \_\_\_\_\_
3. Gênero da obra: \_\_\_\_\_
4. Qual é o assunto do livro? Organize sua resposta em um parágrafo:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Copie uma passagem do livro que você achou interessante e explique o motivo de sua escolha.

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Observações pessoais sobre o livro:

---

---

---

---

---

---



## 3ª OFICINA

**Duração:** 03 aulas.

**Objetivos:** conhecer e dialogar com a biografia do escritor indígena Daniel Munduruku; desmistificar, por meio de leituras literárias, a visão exótica sobre os povos nativos devido a uma ideologia criada ao longo da história, que apresentava significados pejorativos sobre nossos ancestrais; reescrever o resumo da atividade introdutória, observando as sinalizações feitas pelo professor.



**1º Momento** - Apresentação eletrônica, no aplicativo Microsoft Power Point, da biografia de Daniel Munduruku .



**2º Momento** - Visitação do website do escritor Daniel Munduruku pelos estudantes.

**3º Momento** - Leitura dos contos "O Vô Apolinário" e a "A sabedoria do rio" (Munduruku, 2008).

**4º Momento** - Roda de conversa

Questões para a conversa sobre os contos "O vô Apolinário" e "A sabedoria do rio" (Munduruku, 2008):

1. O que mais chamou a atenção de vocês na relação do narrador com o avô?
2. Vocês perceberam algum aspecto diferente da cultura desse povo em relação ao tratamento dado por crianças e jovens aos mais velhos? Quais foram essas diferenças?
3. O diálogo com pessoas mais velhas pode nos ajudar em que sentido?
4. Qual o significado do rio para os indígenas?
5. O que a reflexão do avô do narrador apresenta sobre a natureza, em se tratando dos ensinamentos sobre o cuidado com o meio ambiente?

**5º Momento** - Devolução dos resumo para a reescrita, observando as devidas observações do professor.



## 4ª OFICINA

Duração: 03 aulas.

Objetivos: criar um diálogo acerca da obra principal (Munduruku, 2008) com o livro de imagem Abaré (Lima, 2009), de modo a enriquecer o universo cultural dos educandos.



**1º Momento** - Apresentação do livro de imagem Abaré (Lima, 2009), reproduzido por datashow.

**2º Momento** - Produção de texto coletivo, no quadro branco, sobre o livro de imagens, coordenada pela docente.

**3º Momento** - Entrega de folha com texto explicativo sobre o gênero conto.

**4º Momento** - Atividades sobre os contos "O Vô Apolinário" e "A sabedoria do rio" (Munduruku, 2008).



### | ✖ | ✖ | CONTO | ✖ | ✖ |



Conto é um gênero caracterizado por uma narrativa literária curta, com começo, meio e fim da história narrada, assim, apresenta a história completa.

O conto possui elementos e estrutura bem marcados; o tipo de história pode indicar o tipo de conto que estamos lendo. Vamos aprender um pouco mais sobre esse gênero narrativo.



## Elementos de um conto

Para que uma **narrativa** seja considerada um conto, alguns elementos são muito importantes: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito.

### Personagens

As narrativas (reais ou fictícias) precisam ter um ou mais seres vivenciando sua história. Esses seres podem ser pessoas, animais, objetos e seres imaginários, que ganham vida e consciência para viver aquela história — são as personagens da narrativa.

Embora seja comum que o conto tenha poucas personagens, existem contos com muitas (habitantes de um bairro, por exemplo). Mesmo assim, a narrativa continua sendo breve.

### Narrador

É a voz que conta a história dentro da narrativa. O narrador pode contar a história de três maneiras:

**Narrador-personagem:** quando uma das personagens que vivencia a história faz, também, o papel de narrador, ou seja, uma das personagens narra a história. Por isso, muitas vezes, os verbos são conjugados em primeira pessoa, mas podem também ser conjugados em terceira quando o narrador-personagem conta o que acontece com os outros personagens.

**Narrador-observador:** esse tipo de narrador não participa da história. Ele é apenas uma "voz" contando o que acontece, narrando a história. Entretanto, assim como o leitor, esse narrador não sabe o que se passa na consciência das personagens, não sabe o que aconteceu no passado (anterior à narrativa) nem o que acontecerá no futuro.

**Narrador-onisciente:** como o observador, ele não participa da história. Entretanto, essa "voz" é onisciente, ou seja, sabe de tudo no universo daquela narrativa: ela sabe (e pode contar) o que as personagens estão pensando e sentindo. Também, conhece (e pode contar) o passado anterior





à narrativa e ao futuro.

### Tempo

As narrativas se passam em um período determinado: trata-se do tempo de duração entre o início e o final da narrativa e da época em que a narrativa ocorre. É mais comum que as histórias dos contos aconteçam em pouco tempo (podendo ser minutos ou até alguns dias), mas é possível que elas se passem durante muitos anos (em qualquer um desses casos, a narrativa será breve por se tratar de um conto).

Alguns contos são sobre histórias que se passam nos dias de hoje, outros podem se passar em algum lugar do passado ou em um futuro imaginado pelo autor (e descrito pelo narrador da história).

### Espaço

Assim como o tempo, as narrativas precisam ocorrer em um espaço, descrito explícita ou implicitamente, no qual as personagens se situam.

Novamente, por tratar-se de narrativa breve e curta, é mais comum que o conto ocorra em apenas um ou poucos espaços, mas ainda é possível que muitos cenários sejam percorridos durante a história (podendo ser apenas um pequeno cômodo de uma moradia, um país inteiro ou outra galáxia distante e imaginária). Em todo caso, a narrativa continuará sendo curta.

### Enredo

É o que acontece na história, ou seja, a sequência de ações que fazem com que a narrativa exista e tenha uma estrutura: um começo, um meio e um fim. Vamos falar mais sobre o enredo adiante.







## Estrutura do conto

O conto costuma ser estruturado em quatro partes: introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão. Vamos a elas.

Introdução (apresentação/equilíbrio inicial) é o início da narrativa. Nela, podemos descobrir o contexto da narrativa: quem são as personagens, qual é o espaço e o tempo nos quais a história vai ser narrada e quais são os primeiros acontecimentos dela.

Desenvolvimento (complicação/surgimento do conflito) apresenta as ações que modificam o estado inicial da narrativa. Vemos o conflito (situação-problema) que fará as personagens agirem para resolvê-lo.

Clímax é o momento de maior tensão, quando o problema está no auge e as ações tomadas definirão o rumo da história.

Conclusão (desfecho/solução do conflito), como o nome já diz, é o final da história, que será provavelmente diferente de como ela começou. Pode mostrar que o problema foi solucionado ou não, dependendo muito mais do tipo de conto que estamos lendo. Vamos conhecer esses tipos a seguir.

## Tipos de conto

O conto é classificado como um **gênero** narrativo, ou seja, um tipo de narração. No entanto, existem vários tipos de contos, dependendo dos elementos que compõem a história e de como ela pode terminar, logo, subgêneros. Vejamos alguns mais famosos.

### Conto de fadas (ou conto maravilhoso)

São narrativas curtas que possuem um elemento "maravilhoso" em sua composição, ou seja, algo mágico ou sobrenatural. Não existem explicações para as intervenções sobrenaturais que ocorrem na narrativa; personagens, narrador e leitor não se impressionam com o que ocorre.

As personagens, lugares e tempos não são determinados historicamente, o que fica claro pelo início genérico do "Era uma vez". Apesar disso, sabemos que sua origem é medieval, período aproximado em que se passa a maioria





dessas histórias. Nesse tipo de conto, o leitor espera um final feliz e uma moral da história, o que costuma acontecer.

### **Conto de terror**

Subgênero mais moderno do que o conto de fadas. Nos contos de terror, as histórias incluem os elementos sobrenaturais sem o ar de naturalidade: trata-se de contos de terror com personagens lendários, como vampiros, lobisomens, mortos-vivos etc.

Há uma diferença na percepção dos personagens diante dos fatos sobrenaturais e até o leitor fica assustado com a história. Nem sempre a narrativa acaba com final feliz.

### **Conto fantástico**

Narrativas curtas que levam o elemento "absurdo" a cenários e personagens do próprio cotidiano. São personagens comuns levando uma vida comum até que algo absurdo acontece, algo que não poderia acontecer na realidade.

É justamente a proximidade com a realidade do leitor que causa um maior estranhamento na história. O leitor busca uma explicação para o que ocorre (será um sonho?), mas não fica com medo, como acontece nos contos de terror.



#### ATIVIDADE 4

Aluno(a): \_\_\_\_\_  
 Ano escolar: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Estudo sobre os contos "O Vô Apolinário" e a "A sabedoria do rio"

1. É possível reconhecer se cada um dos contos está tratando de épocas diferentes? Por quê?

---

---

---

---

2. Qual é o assunto central de cada conto?

---

---

---

---

3. Em algumas situações da narrativa, aparecem traços da cultura indígena. Destaque três características presentes nos contos.

---

---

---

---

4. Quais personagens aparecem nos contos? Como o narrador os caracteriza?

---

---

---

---

5. O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

---

---

---

---

6. Copie o fragmento do conto no qual o narrador declara ao leitor que, até aquele momento da sua vida, ele não tinha muita proximidade com o avô.

---



---



---

7. Embora o narrador nos conte que não era tão próximo do avô, lemos no texto que este percebeu muito bem o que estava acontecendo com o neto. Você já vivenciou alguma situação parecida na qual alguém percebeu seus sentimentos, mesmo sem você revelar nada? Explique como foi esse momento.

---



---



---

8. Os dois contos se complementam. Por isso, alguns elementos da narrativa estão presentes na continuidade do segundo texto "A sabedoria do rio". Em relação a esses elementos, explique:

a- Qual o momento do conflito no conto "O Vô Apolinário"?

---



---



---

b- Qual o momento do clímax no conto "A sabedoria do rio"?

---



---



---

9. Ao longo da leitura dos dois contos, o narrador transmitiu ao leitor toda a admiração que possuía pelo seu avô. O que você acredita que aconteceu para que esse sentimento crescesse no narrador-personagem?

---



---



---

10. Explique o desfecho do conto "A sabedoria do rio".

---



---



---

## 5ª OFICINA

**Objetivos:** visitar uma aldeia indígenas a fim de ter contato com a cultura de uma etnia; escrever um relatório das impressões pessoais acerca da visita à aldeia.



**1º Momento – Visita à aldeia indígena.**

**2º Momento - Relatório sobre a visita.**



## ATIVIDADE 5

Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Ano Escolar: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Após a visita à aldeia indígena, relate como foi esse passeio, descreva também suas impressões sobre o lugar, os indígenas que lá vivem e seus costumes.

[illegible]



## 6ª OFICINA

Duração: 03 aulas.

Objetivos: conhecer formas urbanas de representação da temática indígena; relacionar a grafiteagem do artista urbano com a leitura dos contos.



**1º Momento** - Leitura dos contos "O voo dos pássaros" e "Apolinário se une ao grande rio".

**2º Momento** - Roda de conversa.

Sugestão de perguntas para roda de conversas sobre os contos "O voo dos pássaros" e "Apolinário se une ao grande rio" (Munduruku, 2008):

1. Quais os novos conhecimentos sobre a vida do narrador junto ao seu avô são apresentados nos dois contos?
2. Agora que concluímos a leitura do livro, gostaria que vocês explicassem a importância de termos conhecido uma história contada por um escritor indígena.
3. Quais os novos conhecimentos e impressões adquiridos por vocês sobre a vida e a cultura do povo Munduruku?

**3º Momento** - Distribuição dos grafites do artista Crânio, em folha, para análise dos alunos.

**4º Momento** - Apresentação da entrevista do artista Crânio. Vídeo sobre a arte do grafiteiro Crânio. 4min30s. YouTube, 2010. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=pdjcA1VPtt0&ab\\_channel=cranioartes](http://www.youtube.com/watch?v=pdjcA1VPtt0&ab_channel=cranioartes). Acesso em: 02/06/2023.

**5º Momento** - Roda de conversa.

Questões para a conversa sobre os grafites do artista Crânio:



1. Os grafites do artista trazem informações diferentes sobre a vida dos indígenas? Quais são as diferenças indicadas por essas imagens?
2. Essas imagens lembram algum conto ou outros textos trabalhados até aqui?
3. Há semelhanças entre as imagens do livro de Daniel Munduruku (2008) e esses grafites? Quais? Existem diferenças? Quais?

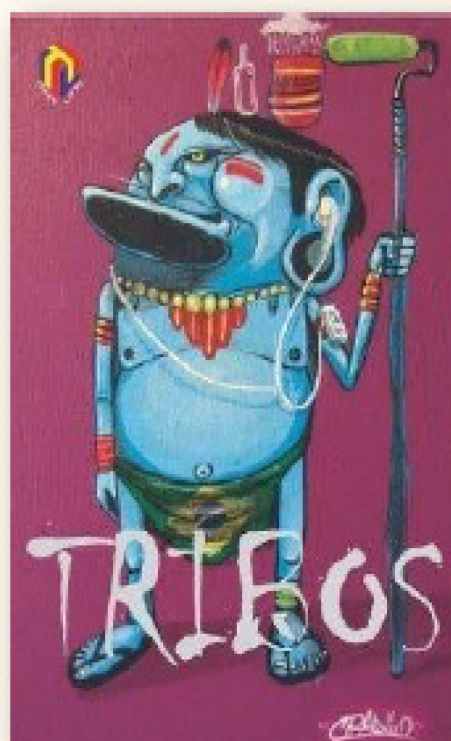
## |✱|✱| Imagens para análise dos grafites |✱|✱|

### Grafites do artista Crânio



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 1 - Primeiro exemplo de grafitagem elaborada pelo artista Crânio.



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 2 - Segundo exemplo de grafitagem elaborada pelo artista Crânio.



Figura 3 - Terceiro exemplo de grafiteagem elaborada pelo artista Crânio.

Fonte: Acervo da autora (2023).



Figura 4 - Quarto exemplo de grafiteagem elaborada pelo artista Crânio



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 5 - Quinto exemplo de grafiteagem elaborada pelo artista Crânio.

Fonte: Acervo da autora (2023).



## 7ª OFICINA

Duração: 03 aulas.

Objetivos: expressar as expectativas sobre o segundo livro História de índio-uma quase biografia (Munduruku, 2016); criar um mapa mental, sintetizando as principais ideias sobre o conto "História de guerra".



**1º Momento** - Apresentação do livro.

**2º Momento** - Roda de conversa.

**3º Momento** - Leitura do conto "História de guerra" (Munduruku, 2016).

Questões para nortear a conversa sobre o conto lido:

1. Esse conto apresenta muitas atitudes de preconceito vividas pelo narrador. Quais delas vocês gostariam de comentar?
2. Para vocês, por que temos dificuldades de conviver com pessoas diferentes de nós?
3. Vocês acreditam que podemos mudar esse modo de pensamento sobre os indígenas e a cultura desses povos? O que podemos fazer para modificar tal visão?

**3º Momento** - Produção de mapa mental no quadro branco pela docente acerca do gênero memória

**4º Momento** - Distribuição de folha A4, canetas coloridas, giz de cera para produção de mapa mental sobre o conto "História de guerra"



## 8ª OFICINA

**Duração:** 03 aulas.

**Objetivos:** relacionar os contos com a lenda reproduzida em podcast; compreender a visão plural sobre o pensamento indígena; criar um conto de memória, com a colaboração dos responsáveis.



**1º Momento** - Podcast "A origem do Açaí (Nós - uma antologia de Histórias Indígenas). EUIANCOSKI. A lenda do açaí: folclore do Pará. 12min 30s. YouTube, 2018. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=z\\_RVAhbK-30&ab\\_channel=Euiancoski](https://www.youtube.com/watch?v=z_RVAhbK-30&ab_channel=Euiancoski). Acesso em: 20/07/2022.



**2º Momento** - Roda de conversa.

**3º Momento** - Leitura do conto "A história da vida" (Munduruku, 2016).

**4º Momento** - Roda de conversa.

Sugestão de perguntas para nortear a conversa sobre o conto "Escola da vida"(Munduruku, 2016):

1. Nesse conto, o narrador apresenta suas vivências como indígena? Quais delas vocês citariam como as mais importantes?
2. O narrador parece estar mais consciente da importância de ser um indígena? Em quais momentos da narrativa vocês perceberam essa consciência?
3. Por que é importante valorizarmos a história da nossa família e do nosso povo? Em que sentido essa valorização pode nos favorecer?

**5º Momento** - Produção escrita sobre conto de memória (para casa).





## 9ª OFICINA

Duração: 03 aulas.

Objetivos: produzir um conto indígena que expresse as experiências e conhecimentos sobre essa cultura; desenvolver o texto, considerando os conhecimentos a respeito da estrutura composicional do conto.



1º Momento - Divisão da turma em grupos.

2º Momento - Produção de conto indígena como proposta de atividade final.

3º Momento - Avaliação dos textos pelo docente.

4º Momento - Ajustes e revisão dos textos pelos estudantes.



Imagem: Designed by rawpixel.com / Freepik





## 10ª OFICINA

Duração: 03 aulas.

Objetivos: aprimorar habilidades de leitura de cada grupo para gravação do podcast; compreender o uso de ferramentas tecnológicas necessárias para gravação e edição do podcast.



1º Momento - Leitura dos contos produzidos pelos grupos.

2º Momento - Ensaio para gravação do podcast.

3º Momento - Gravação do podcast.



**ANEXO – Termo de consentimento livre e esclarecido**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Programa de Mestrado Profissional em Letras –**  
**PROFLETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Caro (a) responsável,

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado **A Literatura Indígena no Contexto Escolar: Caminhos para Formação de Leitores**, conduzido por mim, professora de Língua Portuguesa do seu filho (a).

Este estudo tem como objetivo primário ressignificar o olhar sobre as textualidades indígenas de discentes e docentes, por meio de ações pedagógicas que provoquem novos sentidos sobre a cultura dos povos originários. Assim, o principal benefício da pesquisa é conhecer a literatura indígena contemporânea e aprimorar as habilidades linguísticas e culturais dos estudantes da turma em que seu (sua) filho(a) está matriculado (a).

Os riscos desta pesquisa são considerados mínimos e consistem em haver a possibilidade de uma possível identificação do participante através de fotografias de suas atividades (identificação a partir da caligrafia) e áudios (identificação a partir da voz). Contudo não haverá citação de nomes dos participantes. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) responsável o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Seu filho (a) foi selecionado(a) por estar matriculado (a) na turma objeto da pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele (ela) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação dele (dela) nesta pesquisa consistirá em responder a questionários e entrevistas, participar de atividades de leitura no ambiente escolar e produzir conteúdo para a pesquisa.

Os dados e produções obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação, assine ao final deste documento.

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Luciane Azeredode Souza, e-mail: luazeredo25@gmail.com e (21)98244-9367. Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável,



comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, email: coep@sr2.uerj.br Telefone: (21) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona de segunda a sexta, das 10h às 16h.

Itaboraí-RJ,        de        de 2023.

Professora Luciane Azeredo de Souza-Responsável pelo projeto



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Programa de Mestrado Profissional em Letras –**  
**PROFLETRAS**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável  
legal pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, consinto na  
sua participação no projeto citado acima, caso ele (ela) deseje, após ter sido  
devidamente esclarecido

Data: \_\_\_\_\_

Nome do responsável legal pelo(a) estudante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do responsável por obter o consentimento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_