



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Adriano Vieira da Silva

**Literaturas indígenas na aprendizagem da educação básica:
desafios e perspectivas**

São Gonçalo

2021

Adriano Vieira da Silva

Literaturas indígenas na aprendizagem da educação básica: desafios e perspectivas



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. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Prof.^a Dra. Norma Sueli Rosa Lima

São Gonçalo

2021

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

S586
TESE

Silva, Adriano Vieira da.
Literaturas indígenas na aprendizagem da Educação
Básica: desafios e perspectivas/ Adriano Vieira da Silva.
– 2021.
107f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Norma Sueli Rosa Lima.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.

1. Literatura – Teses. 2. Literatura indígena. 3. Texto
literário. 4. Oralidade. I. Lima, Norma Sueli Rosa.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 4924

CDU 981

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

Assinatura

Data

Adriano Vieira da Silva

Literaturas indígenas na aprendizagem da educação básica: desafios e perspectivas

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. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 15 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Norma Sueli Rosa Lima (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Iza T. Gonçalves Quelhas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquea
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

São Gonçalo

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela imensurável oportunidade que tive de cursar o mestrado na UERJ, instituição de ensino superior que faz a diferença no cenário nacional.

Aos meus pais Eugênio Bezerra da Silva e Maria Elza Vieira da Silva, *in memoriam*, que por toda vida me incentivaram a estudar, apesar do pouco estudo que tinham. Sempre me ensinaram que é por meio do esforço e de valores, como o respeito, a lealdade e a honestidade, que alcançaria êxito na minha vida profissional e pessoal. Eles estavam certos.

À minha amada esposa, Karina Pereira da Silva, que esteve ao meu lado, segurando a minha mão, nessa difícil caminhada rumo ao título de mestre.

Aos meus irmãos, Alexandre, Anderson, Angelo e Adalberto que sempre acreditaram no meu sonho.

A todos meus parentes, tios, tias, sobrinhos, sobrinhas, madrinha que sempre acreditaram no meu potencial.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Norma Sueli Rosa Lima, por toda empatia, paciência e disponibilidade durante o período de orientação. Sempre me motivava a ir além e a enxergar o que poderia melhorar na minha pesquisa. Certamente é uma pessoa do bem, que tem o dom de ensinar e me inspira a continuar investindo em publicações e estudo posteriores.

À Profa. Dra. Kátia Nazareth de Moura Abreu que, durante as suas aulas, fazia-me acreditar em um Brasil melhor por meio da educação.

À Profa. Dra. Iza T. Gonçalves Quelhas que sempre ouviu atentamente as minhas dúvidas e ajudou-me muito com as suas aulas

À Profa. Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquea pelo cuidado e carinho ao apontar suas valiosas críticas que contribuíram muito para a conclusão da minha dissertação.

A todos professores do PROFLETRAS/FFP-UERJ, que nos estimulam a continuar lutando a favor de uma educação pública de qualidade.

Aos colegas da turma 2019 que se uniram desde o primeiro dia de aula para fortalecer um ao outro durante o mestrado. Essa união venceu a dor, as incertezas e todas as notícias ruins que vieram com a pandemia do coronavírus.

A todos os povos indígenas, porque se não fossem eles, nem eu e nem o Brasil seríamos o que somos hoje.

Pai Nosso que estás nos céus

Neste dia 19 de abril

Nos livre das professoras e professores que pintam seus alunos com canetinhas hidrocor

Nos livre das escolas que colocam cocares de papel nas crianças

Pai Nosso, que estás nos céus

Não deixem as professoras ensinarem para as crianças que o Dia do Índio é uma homenagem aos povos originários

Mantenha longe de Nós aqueles que repetem as palavras:

Índio, Oca, Tribo, Selvagem, Pureza e Exótico

Afaste de Nós os bu-bu-bu feito com a mão na boca

Senhor, perdoem aqueles que por desconhecimento nos fazem uma imagem estereotipada

Mas livre-os do desconhecimento e do preconceito que os fazem acreditar que ainda somos os indígenas de 1500

Amém!

Denilson Baniwa

RESUMO

SILVA, Adriano Vieira da. *Literaturas indígenas na aprendizagem da Educação Básica: desafios e perspectivas*. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O objetivo desta pesquisa é trabalhar com as Literaturas Indígenas para promover a Lei 11.645/2008, que instituiu o ensino da Cultura indígena na Educação Básica nas escolas públicas e particulares. A realização dessa proposta deverá contribuir para que o aluno da Educação Básica, principalmente o do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, sinta-se incentivado à leitura de narrativas indígenas, quebrando assim eternos preconceitos e distanciamentos desses textos. Assim, espera-se que os resultados sirvam não só para o despertar o aluno para essas Literaturas, mas também para que se quebre o paradigma de que essa leitura não é atraente a crianças, jovens e adolescentes, promovendo a formação de leitores multiculturais e multiletrados. Interessa também compreender essa produção como Literatura, de qualidade estética, para além do “folclorismo” partindo da produção dos próprios autores indígenas e da teoria não hegemônica que auxilie a recepção com Janice Thiél, Ana Piñon, Pedro Paulo Funari, Graça Graúna e outros. Essas leituras podem ser realizadas pelo aluno desde que haja estratégia e planejamento, mediados pelo professor que considera a leitura e a escrita como um processo contínuo.

Palavras-chave: Texto literário. Oralidade. Literatura indígena. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

SILVA, Adriano Vieira da. Indigenous Literatures in Learning Basic Education: Challenges and Perspectives. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The objective of this research is to work with Indigenous Literatures to support Law 11,645/2008, which instituted the teaching of Indigenous Culture in Basic Education in public and private schools. The realization of this proposal should contribute so that the students of Basic Education, especially those from the Second Segment of Elementary School, feel encouraged to read indigenous narratives, thus breaking eternal prejudices and distances from these texts. Thus, it is expected that the results serve not only to awaken the student to these Literatures, but also to break the paradigm that this reading is not attractive to children, young people and adolescents, promoting the formation of multicultural and multiliterate readers. It is also interesting to understand this production as Literature, of aesthetic quality, beyond “folklorism” based on the production of indigenous authors themselves and the non-hegemonic theory that helps reception with Janice Thiél, Ana Piñon, Pedro Paulo Funari, Graça Graúna and others. These readings can be performed by the student as long as there is strategy and planning, mediated by the teacher who sees reading and writing as a continuous process.

Keywords: Literary text. Orality. Indigenous Literature. Law 11,645/2008.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fundação Osorio: pavilhão do Ensino Fundamental	55
Figura 2	Fundação Osorio: acesso ao pavilhão do Ensino Fundamental.	56
Figura 3	Apresentação (Projeto Lendas)	57
Figura 4	Montagem dos murais para exposição dos cartazes (Projeto Lendas 2019)	58
Figura 5	Exposição dos cartazes dos alunos (Projeto Lendas 2019)	59
Figura 6	Exposição dos cartazes dos alunos (Projeto Lendas 2019)	60
Figura 7	Texto do Iago (1º colocado do 6º ano no concurso interno de desenho e redação 2019)	61
Figura 8	Texto da Luiza (2ª colocada do 6º ano no concurso interno de desenho e redação 2019)	62
Figura 9	Contaçõ de História	63
Figura 10	Contaçõ de História	64
Figura 11	Grafismos e seus significados	65
Figura 12	Aula de Contos de fada	66
Figura 13	Última aula antes do isolamento social	67

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	09
1	A FORMAÇÃO EM LETRAS E O DESENCONTRO COM A LITERATURA INDÍGENA	12
1.1	Desconstrução dos estereótipos	14
1.2	A pesquisa no contexto da pandemia	15
2	A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA	17
2.1	O que é Literatura Indígena?	28
2.2	Educação X Aculturação	30
3	A LITERATURA INDÍGENA DE DANIEL MUNDURUKU E ALGUMAS NARRATIVAS ORAIS	32
3.1	Daniel Munduruku	32
3.2	Da oralidade à escrita	35
4	A LEI 11.645/2008 PARA DIFUSÃO DA LITERATURA ESCRITA PELO INDÍGENA	40
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	52
	CADERNO DE ATIVIDADES	68

INTRODUÇÃO

Com essa pesquisa – inserida no processo de construção da proposta de intervenção e da dissertação – será possível discutir a inclusão da história e da cultura indígena nos currículos da Educação Básica, através do trabalho com a Literatura como uma oportunidade capital para despertar e convencer outros professores a se filiarem à causa: para dar voz a quem merece ser ouvido, dar honra a quem merece honra.

Uma das propostas deste trabalho é apresentar métodos para serem usados em sala de aula a fim de apresentar aos alunos textos literários para possibilitar a efetiva aplicação da lei 11.645/2008, atendendo às necessidades dos docentes e com proposta educacional compatível com o nível de desenvolvimento dos alunos.

Se por um lado foram criadas políticas públicas para a inclusão e proteção de povos oprimidos, o que é fundamental para a valorização da contribuição desses grupos na formação da identidade brasileira, por outro, a instrumentalização para a aplicação dessas políticas não acompanhou a necessidade das instituições de ensino, sobretudo por causa do descaso de políticas públicas. Em 2020, apesar dos esforços de muitos, há ainda uma grande ausência quanto a quesitos fundamentais como a formação dos professores para o ensino de conteúdo sobre questões étnicas.

Para analisar se nós professores estamos pautando nossa prática para uma perspectiva decolonial, algumas leituras e reflexões de autores indígenas e não indígenas foram realizadas. Além disso, foram analisados documentos escritos que tratam da temática pesquisada. Os textos que prestigiam a Oralidade desses povos também fazem parte desse suporte metodológico.

“A Reforma começou em mim”. Tenho plena ciência de que “ser professor” vai muito além de exercer uma profissão, ensinar um conteúdo ou corrigir provas. Ser um verdadeiro professor é partilhar conhecimento, disseminar informação, fazer os alunos crescerem como estudantes e como cidadãos. Conhecedor dessa valorosa missão e disposto a mudar o cenário de ostracismo que infelizmente envolve as Literaturas indígenas, assumo a missão de mudar, primeiramente em mim, a visão despretensiosa que tinha sobre tais literaturas para só depois, apresentá-las e trabalhá-las a minhas classes.

Além disso, a presente dissertação tem por objetivo responder à proposta de formação de professores em literaturas indígenas, para a sua devida incorporação no

processo de ensino da Educação Básica, no contexto da Lei 11.645 do ano de 2008. Iniciou-se desde então uma discussão sobre essas literaturas, tornando-se assim, um novo campo que deu voz e que se voltou para estes povos no Brasil.

A meta é promover a reflexão na formação de professores através de suas perspectivas e desafios, focando nas atividades de ensino da educação básica, articulando a legislação que estabelece as diretrizes para os cursos à Lei 11.645/08 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de organizar uma proposta de currículo que abarque a literatura indígena na Educação Básica.

Assim, no capítulo 1, exponho a minha trajetória como docente: minha formação no curso de Letras (Português e Literaturas) e meu quase nulo contato com as Literaturas Indígenas durante a faculdade e na minha própria prática de ensino em sala de aula. Esse cenário foi mudado somente com o meu ingresso no ProfLetras em 2019, principalmente com o meu acesso a essas Literaturas por meio da minha Orientadora da Dissertação, Prof.^a Dra. Norma Sueli Rosa Lima. Com isso, foi possível desconstruir antigos estereótipos sobre a qualidade e a autoria dos textos produzidos pelas etnias indígenas. Nesse mesmo capítulo, também aproveito para lembrar as inúmeras dificuldades oriundas da pandemia da COVID-19 que impactaram não só as instituições de ensino mas também o desenvolvimento dessa pesquisa. Uma alteração bastante relevante foi a passagem das aulas presenciais para o formato EAD.

O capítulo 2 trata da temática indígena nas escolas brasileiras, destacando que os preconceitos sofridos por esses povos desde 1500 foram determinantes para tentativa de silenciá-los e de tornar restrito, até os dias atuais, o acesso à democratização do ensino da cultura e dos aportes indígenas para as outras sociedades. Nesse capítulo, a definição de Literatura Indígena tem destaque, ressaltando a tradição de uma narrativa pautada na oralidade e uma forte valorização de sua cultura. O processo de aculturação vivido pelas etnias indígenas no Brasil também é analisado nesse capítulo.

O 3º capítulo trata da Lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar oficial. Essa lei é fundamental tanto para inclusão da temática indígena na Educação Básica, quanto para difusão da Literatura escrita pelo próprio indígena, iniciando, finalmente, um processo de valorização de sua autoria.

No capítulo 4, a literatura indígena do professor, escritor e indígena Daniel Munduruku é o caminho escolhido para introduzir os textos de autoria indígena na Educação Básica. Nesse capítulo, observa-se tanto o brilhantismo quanto a simplicidade desse grande brasileiro que possui mais de 50 obras publicadas, como *Coisas de Índio*, *Meu vô Apolinário* e *Kabá Darebu*, que vêm contribuindo, nas últimas décadas, para o crescimento e visibilidade das Literaturas Indígenas no Brasil dentre essas destacam-se

Por último, mas não menos importante, um caderno de atividades integra a proposta desta dissertação. Nesse caderno, encontram-se sugestões de tarefas e ideias para os professores desenvolverem em suas turmas e alcançarem êxito em suas aulas que tratem sobre as Literaturas Indígenas.

1. FORMAÇÃO GERAL EM LETRAS E O DESENCONTRO COM A LITERATURA INDÍGENA

Atuo como professor de Português na Fundação Osório (FO), escola do Sistema Federal de Ensino, localizada no Rio Comprido, Rio de Janeiro. A FO é uma instituição com ótimas condições de trabalho, dispõe de um ambiente favorável à aprendizagem que permite relacionamento entre todas as pessoas envolvidas no dia-a-dia escolar. Além disso, possui um Projeto Pedagógico de qualidade e suas turmas têm em média 25 alunos, outro ponto positivo é que a escola estimula a inovação dos docentes e reconhece o sucesso, advindo dos esforços, na busca de uma educação de qualidade. A maioria dos quase mil alunos não passa por problemas de ordem financeira ou de contato direto com a violência urbana, como por exemplo, a aliciação pelo tráfico de drogas.

A FO é uma instituição federal de ensino, vinculada ao Ministério da Defesa, que oferece vagas para os Ensinos Fundamental e Médio. Inicialmente criada para atender exclusivamente às filhas órfãs de militares, evoluiu, tendo passado a atender filhas de militares e, posteriormente, meninas da comunidade. A partir de 1993, atende a meninas e meninos, filhos de militares e civis em geral. O acesso à escola ocorre anualmente por sorteio público em seu auditório para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com prévia chamada pública no site da instituição para todos os responsáveis que veem a FO como uma boa oportunidade para a formação escolar de seus filhos. O aluno do Ensino Médio, após os três anos, forma-se em Técnico de Administração. No ano de 2020, começou-se a ser oferecido um novo curso técnico: Técnico em Meio Ambiente. O total de alunos por Segmento gira em torno dos seguintes efetivos aproximados: 1º Segmento do Ensino Fundamental: 280 alunos; 2º Segmento do Ensino Fundamental: 390 alunos e Ensino Médio: 295 alunos. Instalada em uma área de cerca de 200 mil metros quadrados, a instituição dispõe de amplas salas de aula, laboratório de ciências físicas e biológicas, laboratório de informática, sala de artes, sala de música, biblioteca com acervo de aproximadamente doze mil livros, praça de esportes com ginásio e quadra externa, para a prática de diferentes modalidades, departamento médico com gabinetes médicos e odontológico e sala de repouso, cozinha, refeitório para quatrocentas pessoas, cantina, capela, auditórios e pavilhão para as atividades administrativas e técnico-

pedagógicas. O lema da Fundação é: DONARE AD DOCENDUM - “DOAR-SE PARA ENSINAR”. Formando hoje o cidadão do amanhã.

Na infância, sempre tive uma grande paixão pela leitura e escrita, sendo estas práticas fontes de prazeres e desejos insaciáveis desde aquela época. Mergulhava em todos os tipos de gêneros textuais: histórias em quadrinhos, romances, aventura, enciclopédias, contos de fadas, tinha como meta ler todos os livros da antiga Coleção Vagalume. Com relação à produção textual, tenho boas recordações de muitos textos que escrevi ainda criança. As redações pedidas pelos professores eram imensas, meu pai me motivava a colocar no papel as viagens que fazíamos, fora várias narrativas e poesias que produzia. Como sou o caçula, ouvia as histórias do meu pai e da minha mãe e as aventuras dos meus irmãos mais velhos, com a minha família, aprendi muito por meio da oralidade.

Devido a esse amor que descobri pela língua materna, pela facilidade e prazer que tinha ao ensinar meus colegas da escola e do bairro onde morava, desde cedo tive a certeza de que seria professor.

Em 2004, formei-me em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas) na Universidade Estácio de Sá, hoje apenas Estácio. Logo em seguida, fiz duas pós-graduações (Especialização em Língua Portuguesa e Especialização em Linguística). Foram anos dedicados à rede privada de ensino, tanto com a Educação Básica, quanto em Cursos Preparatórios. Também tive a oportunidade de lecionar como concursado no Estado do Rio de Janeiro de 2007 a 2010. Atualmente, leciono para as turmas do sexto ano da Fundação Osório, porém não quis parar de dar continuidade à minha formação, queria aprender mais sobre o processo de ensino, conhecer novos métodos que facilitassem a aprendizagem dos meus alunos. Crescer com quem cresce. Essa honra veio em 2018, com a aprovação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (Campus São Gonçalo). Com os estudos adquiridos através das aulas presenciais, dos textos indicados para leitura e por meio dos trabalhos realizados em sala de aula, comecei a entender que realmente existia um grande hiato na minha formação sobre as Literaturas Indígenas, mesmo me considerando autossuficiente. Estava enganado. Não me recordo de uma só obra que tenha lido na infância ou na adolescência que tratasse de literaturas sobre os povos indígenas. Nunca tive esse desejo. Certamente um dos motivos foi que ninguém (família, amigos e escola) me apresentou a essa Literatura, nem na forma

escrita, nem na forma oral. Além do desconhecimento naturalizado socialmente, não havia produção de textos ou de literatura por esses povos, não havia políticas públicas para inseri-los formalmente no aprendizado da língua portuguesa, enfim, não havia condições de produção para que chegasse aos leitores

Esta pesquisa teve início a partir do Projeto Lendas, uma atividade desenvolvida por mim anualmente na Fundação Osório. O objetivo principal desse projeto é aprofundar de forma rica, interessante e lúdica as narrativas orais a partir de palestras, textos, cartazes e vídeos. A cada aula, as turmas do sexto ano conhecem mais sobre as culturas afro-brasileira e indígenas, além de desenvolver suas capacidades de leitura e escrita. O ponto alto é um seminário realizado pelos alunos.

É sorteada uma narrativa para cada criança, sendo autorizada a troca entre eles. Em seguida, os alunos têm de duas a três semanas para se aprofundarem, produzirem um cartaz e apresentarem para a turma, em uma data predefinida, uma exposição oral do que apreenderam do conteúdo pesquisado.

1.1 Desconstrução dos estereótipos

Todavia, após a minha entrada no PROFLETRAS (UERJ – São Gonçalo) tive o privilégio de assistir a aulas brilhantes que me permitiram refletir e expandir minha visão acerca de minhas técnicas de ensino. Assim, ao desenvolver o Projeto Lendas de 2019, pude constatar algumas questões que se mostraram preocupantes: apesar de toda a empolgação das turmas, dos responsáveis e do próprio professor, muitos alunos pareceram não entender a importância das culturas indígenas para a formação de seu país, a maioria possui pouco conhecimento sobre as narrativas das etnias de formação da nossa matriz identitária. O fato de pouquíssimos se sentirem estimulados a desenvolver os seus trabalhos sobre a matriz africana, por exemplo, reforça não só o estereótipo de que “lendas” sejam apenas as oriundas dos indígenas, como pode ser indício de que a etnia afro, majoritária no Brasil, ainda é vista como inferior, porque relacionada imediatamente ao imaginário da escravização sofrida por esses povos. Cabe frisar que tanto eu quanto meus companheiros de trabalho da Fundação Osório não fazíamos uso de Literaturas Indígenas e Afro-brasileiras no ensino da Educação Básica, basicamente por não termos tido contato com esses autores e textos em nossa formação.

Fato é que nas últimas décadas, os povos indígenas têm demonstrado grande poder de organização e mobilização através dos Movimentos Indígenas. Neste ponto, reside a perplexidade da sociedade “não índia”. Como lidar com a presença de seres historicamente relegados ao passado, esses mesmos que figuram como meros coadjuvantes da história do Brasil? Afinal, não é dito que foram dizimados durante a colonização? A nossa historiografia, nossos livros didáticos pouco falam deles para além do período colonial e isso tem contribuído para uma visão estereotipada na qual esses povos são colocados em grande parte das vezes no passado. Basta lembrarmos de que modos ocorrem as comemorações indígenas nas escolas, já que ainda é comum vermos crianças de cara pintada portando um cocar feito com papel para lembrarem que o 19 de abril é Dia do Índio.

Para essa sociedade, se deparar com um indígena de “carne e osso, debatendo seus problemas, falando português (...) frequentando o parlamento e os tribunais, circulando nas grandes cidades ou mesmo no exterior (...) manobrando uma câmera de vídeo (...)” (OLIVEIRA, 2000, p. 78) e eu acrescentaria, vestindo roupas da moda, cursando Universidade, fazendo literatura e com pensamento crítico bem elaborado, isso é o cúmulo do absurdo e do estranhamento. É a constatação, para muitos, de que “não são mais índios”.

Resultado de complexos processos históricos que criaram tais visões estereotipadas, genéricas e simplificadoras acerca dos povos indígenas. Visões nas quais, diga-se de passagem, pragmáticas na medida em que favorecem aos grupos a quem interessa a sujeição dos indígenas e a expropriação de suas terras e recursos naturais, além da exploração barata do seu trabalho e cultura.

1.2 A pesquisa no contexto da pandemia

Devido à pandemia do novo Coronavírus e à consequente quarentena que afeta diversos setores da sociedade, inclusive a Educação, houve a necessidade de alterar os caminhos para o êxito dessa pesquisa. Não foi realizada uma Proposta de Intervenção, mas sim um Projeto Propositivo. Com isso, além das leituras, e demais atividades e oficinas realizadas, ao final dessa dissertação está anexado um “Caderno de Atividades, uma proposta didática, além da criação de material didático (como narrativas, slides com imagens para narrativas orais, separação de músicas e sons

que envolvam a Literaturas indígenas). Imagens, desenhos e narrativas criadas pelos próprios alunos podem ser incluídas no futuro também. Esse material poderá ser usado em anos vindouros por mim ou por outros professores que também almejem utilizar o Texto Literário nascido da oralidade para o incentivo a debates sobre a inclusão do indígena na condição de escritores na contemporaneidade.

Devido a não haver mais uma perspectiva de ensino presencial em breve ou ainda este ano em curso, os sujeitos hipotéticos da pesquisa, foram as turmas 161, 162 e 163, composta por 25 alunos em média, com idades entre 10 e 12 anos, e que conta com cinco tempos semanais de 50 minutos cada. São nessas classes, a base do 2º segmento do fundamental, que as atividades foram por suposição desenvolvidas.

Nos anexos, deixo registrado algumas atividades escolares que já venho desenvolvendo todos os anos acerca dessa temática, além dos cafés literários. O objetivo do projeto é aprender com a pesquisa desenvolvida e potencializar todas essas atividades, contribuindo para a minha formação continuada e para a aprendizagem dos alunos.

Portanto, com esta dissertação, tenho a intenção de aprofundar minhas reflexões e, principalmente, os meus conhecimentos acerca da literatura indígena por meio da leitura e análise de textos literários de autores que trabalham com essa temática. Ademais, planejo atividades que estimulem a valorização da Literaturas indígenas, além de contribuir para que os alunos se tornem leitores críticos e inclinados a assumir o papel da autoria em uma nação cuja memória é construída pelo esquecimento

Desde outrora, a arte de contar histórias oralmente fez parte das sociedades, sendo constantemente utilizada como uma prática que permitia e ainda permite garantir a preservação de memória e saberes. As narrativas orais são essenciais para alcançar êxito na pesquisa, pois contribuem para a transmissão de conhecimentos, que se forma pelas experiências das populações indígenas e de origem africana espalhadas pelo Brasil. Geralmente essas narrativas orais consistem de contos, mitos, rezas, danças, lendas, gestos e música, traduzidas principalmente em contos, rezas, gestos, dança e música.

2 A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

A construção populacional da nação brasileira é composta por indígenas, negros africanos e brancos europeus, possuindo, assim, uma diversidade de culturas e etnias. Muitas são as histórias sobre o povo europeu e suas contribuições, seja na língua, cultura ou religião. No que diz respeito à matriz africana, pode-se afirmar que o enfoque é, indubitavelmente, menor, porém presente. Apesar da presença (ainda que pequena) do povo africano e afro-brasileiro nos projetos pedagógicos, pode-se afirmar que se conhece muito mais da cultura destes que dos povos indígenas, mesmo com estes últimos já presentes nas terras brasileiras antes da chegada dos portugueses e antes da chegada daqueles que viveram a diáspora, vindo da África para o Brasil. Mesmo assim, o acesso à democratização do ensino da cultura e das contribuições indígenas para o mundo de hoje continua restrito. E qual a causa disso? Por que tamanha negligência com o ensino de uma cultura que serviu como base para a construção da sociedade brasileira? Além disso, por que prender-se ainda hoje aos estereótipos criados no passado? Inúmeros são os questionamentos levantados.

Em 1500, com a chegada dos colonos portugueses, os povos originários do Brasil caracterizavam-se por ser a única etnia presente, ocupando a totalidade da porcentagem no país. Segundo a própria FUNAI (Fundação Nacional do Índio), até a década de 1970 houve decréscimo da população indígena, resultando na extinção de muitos destes. Acreditava-se, segundo a própria Instituição, que este fato se tratava de algo lamentável, “porém inevitável”. Talvez quadro fato se devesse ao avanço de uma “sociedade civilizada” ou pelo homem branco achar que o indígena “não civilizado” não poderia ter espaço na sociedade. Com o passar das décadas, esta população foi crescendo novamente. O papel do Estado foi essencial para que houvesse uma pequena valorização com o decorrer dos anos. Contudo, essa conquista não deve ser romantizada, visto que não foi por bondade do governo que os indígenas conquistaram seus direitos. Isso se sucedeu, na realidade, devido às constantes pressões impostas pelos movimentos indígenas – principalmente aqueles originados em meados da década de 1970.

No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros

direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal.
(LUCIANO, 2006, p. 59)

Mediantes esses movimentos, que, ao invés de exterminar as particularidades indígenas, enaltecia e zelava por elas, foi possível, gradativamente, notar algumas mudanças sociais no Brasil. A Carta de 1988, por exemplo, abriu espaço para que os povos indígenas tivessem direito à ocupação de suas terras, reconhecendo sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, dá a estes povos proteção devida e abre caminhos para uma série de direitos e uma maior relevância no âmbito da legislação brasileira. Com o passar dos anos, esses povos vêm reconquistando seu espaço e seu reconhecimento.

Conforme o Censo de 2010, realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – a atual população corresponde a 817.963 indígenas, sendo mais de 300 mil vivendo em zonas urbanas brasileiras. O site da FUNAI apresenta dados relevantes sobre tais povos e suas línguas, informando que existem mais de 270 línguas indígenas registradas, sendo que o Censo demonstrou que 17,5% não conhecem a língua portuguesa. Ademais, são representadas 305 etnias distintas, segundo a Fundação. Em *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, Gersem dos Santos Luciano afirma:

Dessa maneira, os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil
(LUCIANO, 2006, p. 18).

Ao tratar da temática da luta indígena, é justo e importante ressaltar aquele que tanto contribuiu para a visibilidade desses povos: Darcy Ribeiro. Ele foi um sociólogo, antropólogo, educador, escritor e defensor da causa indígena e da educação pública e de qualidade. Possui diversos estudos relevantes para a compreensão da cultura indígena e da formação do povo brasileiro. Ademais, foi o responsável pela criação do Museu do Índio e pela criação, junto ao governador Leonel Brizola, do projeto de ensino em tempo integral (Cieps), no Rio de Janeiro.

Como exemplo de seu trabalho voltado para a diversidade da população, podemos citar seu livro *“Povo brasileiro”*, um de seus estudos mais completos sobre a formação da nação brasileira, em que Ribeiro traz a mistura racial como um dos

elementos mais importantes para o entendimento da construção da identidade étnica brasileira. O autor apresenta ainda as diversas práticas que contribuíram para a miscigenação no Brasil, como a atividade conhecida como “*cunhadismo*”, que se tratava do ato de estabelecer laços com grupos estrangeiros entregando-os uma moça indígena como esposa. Dessa forma, funcionou como um criatório de gente miscigenada nas regiões onde “náufragos” e “degradados”, vindos da Europa, se assentaram (RIBEIRO, 2006 *apud* Giarola, 2012, p. 130).

Além disso, no livro “*Os índios e a civilização*”, Ribeiro adentra ainda mais a questão indígena, trazendo como ponto principal a maneira a qual os nativos adentraram o ambiente da civilização nacional. Em seu livro, o autor defende, principalmente, a tese de que não ocorreu aculturação no processo de civilização, mas sim um conceito chamado “transfiguração étnica”, em que os indígenas se modificam para que possam resistir à cultura existente. Com isso, Ribeiro se contrapõe a diversos historiados e antropólogos que afirmam a existência da aculturação.

No entanto, mesmo com esse importante papel, sofreram e ainda sofrem preconceitos. Estes povos enfrentam, desde a chegada dos europeus ao Brasil, discriminações, sendo tratados com desrespeito, pouca importância, além da violência que fez com que milhares morressem, adoecessem e tribos fossem extintas. Os relevantes estudos de Darcy Ribeiro mostram bem essa realidade de “extermínio”

Taxados como selvagens, sem capacidade de compreensão e de agir como ser humano “civilizado”, os indígenas perpassam pela história com estereótipos e visões distorcidas sobre sua identidade. Eles foram alvo de conceitos deturpados e objeto de imagens errôneas. E, mesmo no século XXI, com todo o conhecimento já adquirido sobre sua cultura e seus comportamentos, mesmo com o tema da multiculturalidade brasileira em alta, os indígenas têm sofrido com a visão já ultrapassada de que são inferiores ao homem branco. O autor Gersem Luciano expõe, em seu livro sobre a luta pela resistência destes povos em busca de seu lugar na sociedade, os obstáculos que os indígenas encontram e têm que lidar no caminho rumo à conquista de direitos. Diante desse contexto, observa-se um cenário problemático, no qual, mesmo com a existência de leis que asseguram seus benefícios, permanece dificultoso manter a garantia dos direitos por eles adquiridos

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. Os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela autoafirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global (LUCIANO, 2006, p. 34).

O autor afirma que tais preconceitos surgem do desconhecimento e da ignorância que a sociedade tem com relação aos indígenas, afirmando que um mundo que se diz civilizado e diz que luta pela liberdade da diversidade é incapaz de conviver com outras civilizações, resultando em uma hipocrisia. É no respeito pelo desconhecido que se inicia o conceito da cidadania.

Para o autor, três são as perspectivas sociais existentes sobre os mesmos: a visão romântica e idealizada, a visão do indígena selvagem, cruel e bárbaro e a visão cidadã, que ganhou espaço apenas nas últimas décadas. Inicialmente, tem-se a perspectiva romântica e idealizada do indígena, que consiste em o tratar como um ser ingênuo, estritamente vinculado à natureza, o que não o possibilitaria ingressar em uma comunidade branca; esse olhar acerca do indígena se difundiu por conta dos cronistas, romancistas e intelectuais, fundamentando, assim, atualmente, na falsa necessidade de haver sempre um branco para ser seu tutor, pois o indígena é tido como uma vítima. Reforçou-se também a visão do início da colonização brasileira, que já enxergava o indígena como selvagem, cruel e bárbaro, que se realizou por causa dos interesses econômicos vigentes em aniquilar os indígenas a fim de se apossar de suas terras; dessa forma, os portugueses autenticavam seus feitos através das injúrias proferidas contra esses povos, classificando-os como um atraso para o avanço econômico do país. Há ainda a visão cidadã da Constituição de 1988, que, como o próprio termo sugere, trata o indígena com cidadania, como um ser detentor de direitos, que abarca suas particularidades e garante a pluralidade. Esta perspectiva cidadã, todavia, ganhou espaço apenas nas últimas décadas, fazendo com que, finalmente, possuíssem o que tanto lutaram para ter: o direito de viver da maneira que entenderem melhor.

Neste sentido, os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país. (LUCIANO, 2006, p. 29).

Suas histórias são marcadas por inúmeras lutas, por movimentos de resistência, demonstração de força na busca pelo seu lugar. Não só no que diz respeito ao passado, ao Brasil de 1500, mas desde a chegada dos colonos, o indígena tem tentado se impor e conseguir seus direitos perante a sociedade.

Este processo não foi rápido e, ainda hoje, segue acontecendo. Vê-se, concretamente, essa realidade, por exemplo na implementação da lei 11.645/2008, haja vista que somente no dia dez de março de 2008 o Presidente da República a sancionou, propiciando uma nova redação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394, do ano de 1996. Todavia, vale salientar que, anteriormente, em nove de janeiro de 2003, o Presidente alterou a lei 9.394, promulgando a lei 10.639, 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 a História e Cultura dos povos indígenas". Depreende-se, então, que, até chegar à realidade atual, foi um período de 20 anos, demonstrando a pouca agilidade que o governo tem tratado do papel do indígena na sociedade. A partir dessa trajetória, é possível compreender melhor a relevância da lei 11.645/2008, que torna obrigatória a presença da literatura indígena no currículo escolar, fazendo com que os alunos tenham acesso mais democrático aos povos que fazem parte do processo de formação da nação brasileira, conhecendo-os.

Com base nesse caso, demonstra-se, de forma clara, a resistência e luta indígena para se manter presente e preencher esta grande lacuna que existe até hoje. Gersem Luciano afirma que os indígenas sempre resistiram à dominação imposta, ressalta também que, a partir da década de 1970, começaram a dar início a diversas organizações representativas que fizessem frente às articulações com outros povos e com a sociedade em geral, fosse ela nacional ou internacional. Segundo ele, essas articulações compõem o chamado Movimento Indígena Organizado – definido como “conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (2006, p. 58). Sendo assim, o autor defende que não é necessariamente o fato de o indígena estar inserido em uma organização específica que o torna defensor dessa causa, mas sim o ato de estar engajado energeticamente com a defesa de seus direitos. Ou seja, isso requer mais do que se aliar a um movimento de forma passiva. Nesse panorama, o viés apresentado por Gersem Luciano resulta, então, numa maior participação ativa dos indígenas nas ações, pois sustenta a importância da luta do movimento indígena.

Assim, retira-se o caráter formal de estar ligado a uma organização, para dar um lugar privilegiado à luta em se impor perante a sociedade por seus direitos, juntamente com os outros.

Essa visão estratégica de articulação nacional não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais dos povos e dos territórios indígenas; ao contrário, valoriza, visibiliza e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula, de forma descentralizada, transparente, participativa e representativa os diferentes povos. (LUCIANO, 2006, p.59)

Desde a década de 1970, segundo Luciano e diversos outros autores, constituiu-se o movimento como um “esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta” (LUCIANO, 2006, p.59), pela educação, saúde e demais questões.

Além de ajudar a estes povos a conseguir regularizar suas terras e ter acesso aos direitos concedidos à sociedade “branca”, o autor fala que é importante a articulação desse movimento, a estratégia usada por estes povos, uma vez que influencia a sociedade em geral e a faz refletir sobre como “superar a visão antiga dos colonizadores de que a única coisa que os indígenas sabem fazer é brigar e guerrear entre si” (2006, p. 60).

O Conselho Indigenista Missionário, em seu site, aponta alguns movimentos relevantes no decorrer da luta dos indígenas por seus direitos. Em 1972 surge então, como organismo específico de pastoral indigenista, no intuito de auxiliar contra a violência extrema sofrida pelos indígenas no período da Ditadura. Em 1988, tem-se a Constituição Federal, garantindo proteção e a demarcação e posse às terras. Em 1989, surge a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Em 1995, os povos indígenas optam pela criação da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos – APOINME. Já, em 2000, acontece a Marcha e a Conferência Indígena, contando com a participação de 3.600 lideranças de 180 povos. O Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas – FDDI – foi criado em 2004. Estes são apenas alguns exemplos da história da luta dos povos indígenas que, ao longo dos anos, foi se fortalecendo e ganhando cada vez mais notoriedade. Apesar de ainda ser uma notoriedade insuficiente, pois não avança em esclarecimento e informação sobre as gerações que se mantêm refratárias aos direitos indígenas, fato que pode ser observado pela problematização da demarcação e da exploração em terras indígenas ao longo dos últimos anos.

Estes movimentos trouxeram representatividade e seriedade às causas do movimento, demonstrando a real necessidade de ouvir estes povos, compreendê-los e dar-lhes o que é por direito. O indígena passa a ganhar visibilidade no cenário nacional e internacional, firmando sua importância na sociedade e, conseqüentemente, conquistando seus direitos na própria legislação.

A resistência e as conquistas, porém, não se relacionam com o fim dos preconceitos sofridos por eles, mas lhes dá maior respeito e ganho de espaço perante o Estado. As lutas fizeram com que houvesse obrigatoriedade do ensino de sua cultura, literatura e seus costumes nas escolas. Fizeram com que os povos indígenas também fizessem parte da diversidade cultural existente no país, trazendo cada vez mais os conceitos de respeito, cidadania e diversidade. Gersem Luciano traz, ainda, algumas conquistas dos indígenas através de seus movimentos:

Exemplos de algumas conquistas do movimento indígena:

- 1 Direitos conquistados na Constituição de 1988.
 - 2 Ratificação da Convenção 169 / OIT em 2003.
 - 3 Participação política: 3 prefeitos, 3 vice-prefeitos e 76 vereadores.
 - 4 Programas governamentais inovadores: PPTAL (Projeto de Proteção às Terras Indígenas da Amazônia Legal), PDPI, DSEIs (Distrito Sanitário Especial Indígena), Carteira Indígena.
 - 5 Proposta de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngue, pluricultural, autônoma e autogestada pelos índios.
 - 6 Demarcações de terras, principalmente na Amazônia.
- (LUCIANO, 2006, p. 81)

As conquistas dos povos, porém, ainda são poucas e não abrangem todos os aspectos esperados, como no âmbito educacional, por exemplo. A precariedade de material, e até mesmo interesse em ensinar sobre etnias indígenas, no contexto da formação de professores ainda é uma realidade presente e incontestável. Do mesmo modo, apesar do surgimento de legislações específicas, como, por exemplo, a lei 11.645/2008, não se pode afirmar que todos os alunos têm acesso a esse tipo de ensino, ou que o tenha de modo correto. O ensino sobre as culturas indígenas não diz respeito somente às conquistas destes povos, mas contribui para a sociedade como um todo, pois põe em prática o respeito pela multiculturalidade brasileira e, além disso, dá às pessoas, jovens e adultos, a oportunidade de conhecer as distintas realidades socioculturais presentes no país. As políticas públicas têm ampliado o campo de aplicação dos temas relativos ao ensino e respeitos às diversas realidades etnicorraciais e a inclusão delas nas práticas escolares. A Constituição de 1988 passa a reconhecer a diversidade sociocultural do país e dá margem para que legislações

posteriores, submetidas à Carta Magna, obviamente, trabalhem sobre estes temas e consolide o ensino sobre a interculturalidade na educação. A partir daí, a aplicação dos PCNs ganha mais destaque, surgem as leis 11.645/2008 e 10.639/2003 e consequentes modificações na LDB. Isso se origina por meio das aulas em que se valorizam as culturas distintas da elite social. Fazendo uso do cotidiano do estudante, alcança-se uma maior autoestima do aluno, pois vê inserido no contexto estudantil todas as suas realidades extraescolares. Por conseguinte, a expectativa que os PCNs dão é de haver uma diminuição do preconceito com a cultura indígena, já que será apresentada e valorizada tal como é na realidade, não como aparenta os estereótipos.

Entretanto, mesmo que em teoria tais políticas públicas e legislações tenham sido efetivadas, na prática, muitas das vezes, não é bem isso que acontece. Ainda há muito o que se fazer para que toda a teoria proposta pelo Estado seja aplicada no dia a dia nas escolas e nas universidades. O Estado viabilizou e abriu caminhos a serem percorridos, mas a situação atual ainda é precária. A pedagoga Maria da Penha Silva, em seu texto *A Diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08*, apresenta alguns pontos a serem melhorados para que as legislações propostas e demais políticas de Estado sejam postas efetivamente em prática. É necessário, segundo a autora, que seja feita a inclusão de tais legislações nos cursos de licenciatura, ou seja, é crucial que a formação de professores contenha um ensino real sobre tais pontos, de modo que o corpo docente obtenha esse conhecimento de modo eficaz e possa passá-lo a seus alunos de maneira completa. É preciso que haja formação continuada para os professores, na busca de que se mantenham atualizados. Para que isso possa acontecer do jeito correto, é necessário que haja produção de subsídio didático adequado, como sugere a autora. Os materiais didáticos propostos contêm, muitas vezes, conteúdo ultrapassado, dados desatualizados, fotografias antigas e, além disso, incompleto.

Já percorreram e ainda percorrem longos caminhos, muitas conquistas foram alcançadas e muito material foi produzido por eles, como arte, música, literatura, entre outros, como por exemplo, o Toré, que se trata de uma celebração com dança que reúne a comunidade, e outros que podem ser encontrados facilmente na internet, fazendo jus a um maior e mais completo material sobre suas culturas e diversidades.

As universidades e escolas, portanto, precisam desvencilhar-se dos estereótipos e visões ultrapassadas, uma vez que tais conceitos já foram dados por

vencidos, e fazer com que a sociedade atual tenha acesso à verdadeira realidade vivida por eles. Maria da Penha Silva afirma que “(...) no contexto social vigente, onde a sociedade brasileira se reconhece e reafirma sua pluralidade étnico-racial, não faz sentido continuarmos aceitando um sistema de ensino que insiste em ignorar tal contexto” (2012, p.6).

Contudo, mesmo havendo oportunidade por parte do Estado e ainda que o corpo docente esteja de acordo com a relevância do processo de ensino-aprendizagem com relação à diversidade cultural do país, a não identificação do brasileiro com a sua matriz étnica indígena dificulta a difusão de tais conhecimentos, pois constrói uma barreira para a inclusão e desconstrução da matriz colonial, visto que carrega consigo a dificuldade em aceitar aquilo que é diferente do que o colonialismo deixou marcado por tanto tempo.

Enquanto alguns/mas professores/as indígenas consideram a educação intercultural um espaço no qual se viabiliza o diálogo entre as fronteiras do mundo indígena e a nossa sociedade, para as diversas possibilidades de compreensão e apropriação da “cultura dos não indígenas” facilitando assim as relações sociais nas situações de contatos. A maioria dos/as professores/as não indígenas parecem não se interessarem pela aquisição do conhecimento no que se refere à história e culturas desses povos, e que fazem parte também da nossa história. (SILVA, 2012, p.7)

O fato de os alunos não terem acesso ao ensino da diversidade cultural existente nas terras brasileiras traz sérias consequências não só dentro do âmbito escolar, mas, principalmente, com relação à questão do preconceito e à construção de cidadãos despreparados e ligados às perspectivas já ultrapassadas, surgindo cada vez mais preconceito. Assim, a educação intercultural não influencia somente o fato do processo de ensino e de adquirir conhecimentos sobre a história dos povos que ajudaram a construir a atual sociedade brasileira. Não se trata apenas de conhecer suas culturas, artes, suas línguas, comportamentos e contribuições para a sociedade que somos hoje. O conhecimento adquirido pelos estudantes não se restringe a uma disciplina “fechada” e sem aplicação diária na vida das pessoas. Dessa forma, segundo Silva, a escola é considerada uma instituição social na qual devam ser articuladas as relações entre educação, socialização e construção da cidadania, contribuindo para a formação individual e coletiva dos indivíduos que a frequentam (2012, p.9).

Desse modo, o ensino da diversidade cultural e das etnias indígenas é muito mais amplo do que se imagina e, além disso, precisa ser muito mais completo e justo do que atualmente é. Os materiais didáticos precisam ser atualizados e produzidos pelos próprios indígenas. Muito além disso, é preciso haver um completo ensino no âmbito da formação de professores e, com isso, a formação continuada, com materiais adequados e mostrando a relevância do respeito pela diversidade cultural brasileira, fazendo com que os alunos e a sociedade em geral se interessem pelo assunto.

Historicamente, apesar dos povos indígenas terem sido os primeiros habitantes do país, com aproximadamente meio milhão de habitantes na época da Colonização, e da população do Brasil ser composta, atualmente, por mais de 45% de população negra, as referências hegemônicas ainda são muito presentes no território nacional. O conceito de “hegemonia” formulado pelo filósofo italiano Antônio Gramsci (1891 – 1937), fundador do primeiro partido comunista da Itália, pode ser claramente aplicado ao Brasil quanto se refere à constante supremacia do padrão branco sobre o padrão estético e cultural indígena e afro-brasileiro. A hegemonia cultural acontece quando um grupo ou um conjunto de grupos do corpo social organizados em associações ou partidos conseguem exercer influência o suficiente sobre outras pessoas a ponto de direcioná-las. A natureza dessa influência, porém, não é nem um pouco física, mas sim de ordem moral e simbólica. Essa “nomenclatura feita a força” também ocorreu nas nossas Cultura e Literatura.

Um claro exemplo das referências hegemônicas, no país, além das já desenvolvidas acerca dos indígenas, é que a luta pela igualdade e equidade de direitos para os afrodescendentes não terminou com a Abolição da Escravatura pela Princesa Isabel, que somente ocorreu devido à pressão externa realizada pela Inglaterra, uma vez que nem a Lei Áurea e nenhuma das outras leis abolicionistas (Lei dos Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários) se preocuparam em assegurar direitos aos libertos e a seus descendentes.

Como afirma CUNHA:

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente (2008 p. 7).

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, iniciou-se também o contínuo processo de genocídio dos povos indígenas. Devido a esse constante extermínio, a população nativa que antigamente era de aproximadamente três milhões de habitantes, segundo a Funai (Fundação Nacional do Índio), atualmente foi reduzida para aproximadamente 890 mil indígenas, de acordo com o censo demográfico realizado em 2010. Esse processo de apagamento da vida indígena ocorre de diferentes maneiras, porém sempre de formas agressivas. No princípio, diversas mortes ocorreram devido a doenças trazidas pelos europeus, pela forma violenta a qual os indígenas eram tratados pelos colonizadores, além do processo de escravização massiva.

Atualmente, apesar de terem adquirido direitos importantes na Constituição de 1988, como a garantia ao respeito e a proteção à cultura das populações originárias, a nação indígena continua passando por violações e tentativa de apagamento do seu povo. Acontecimentos como os conflitos contra madeireiros são exemplos das violências atuais sofridas pelos indígenas, que continuam tendo suas vidas ameaçadas por queimadas, intimidações e assassinatos, sendo impedidos de demarcar suas terras e, em muitos casos, sendo expulsos das suas regiões de origem.

Infelizmente, em nosso país, quase todo território nacional, ainda hoje existem preocupantes ideologias e estereótipos racistas de se enxergar o próximo, privilegiando o étnico racial. Seguindo essa mesma linha de pensamento, como afirma Norma Lima, as Literaturas indígenas existem apenas como narrativas orais nos currículos da educação e são praticamente ignoradas pelos professores, e quando apresentadas, muitas vezes, estão “apenas reproduzindo práticas que remetem a estereótipos que foram alimentados, durante muito tempo, pelo imaginário eurocêntrico” (Lima, 2013, p. 10).

Porém não se deve culpabilizar os docentes, porque pouco tiveram contato com esses conteúdos durante a sua formação. Eu mesmo, em mais de quinze anos lecionando para o Ensino Fundamental e Médio, raríssimas vezes tive contato com um livro didático que trouxesse textos das Literaturas indígenas. Ou seja, nunca tive a oportunidade de apresentar uma narrativa indígena a nenhum aluno durante toda a minha carreira profissional. Nas poucas vezes em que as Literaturas indígenas são apresentadas ocorre de forma ínfima, muito aquém do respeito que merecem. São oferecidas narrativas, como livros de Ziraldo, que apresentam o folclore, o povo

indígena como símbolos da nacionalidade e a estreita conexão entre índio e natureza, imagens que reforçam o estereótipo do indígena na época da colonização. Além disso, poucas são as narrativas concedidas que confrontam a ideia do índio primitivo e que os mostram como povos com saberes, crenças e tradições, como as obras de Daniel Munduruku.

2.1 O que é Literatura indígena?

A literatura é uma forma de expressão artística, além de ler e escrever, também mobiliza emoções. Trata-se de um “espaço de fruição estética e função educadora, que vai muito além de um ponto de vista estritamente pedagógico, sem ser uma espécie de “apêndice da instrução moral e cívica” (Lima, 2017, p. 104). É uma forma de se apresentar e representar o mundo. Afirma Janice Thiel, autora do livro *Pele Sonora, Pele silenciosa*: "Literatura é a arte dessa palavra. Essa palavra fala do mundo, das criaturas que vivem no mundo e de sua história" (THIÉL, 2012, p. 11).

Desde o início da existência humana, a literatura se origina da expressão oral: em histórias, formas de vida e quando os coletivos ou indivíduos humanos reconhecem o valor das gerações.

(...) através dos olhos de outro branco, ocidental/europeu, os indígenas dominam. Sob o domínio das Américas por mais de cinco meses, eles estabeleceram uma imagem étnica-centrada dos indígenas, que ainda está repleta de imaginação ocidental (THIÉL, 2012, p. 16).

Reduzir a literatura indígena em nome de regras ou padrões europeizados significa não reconhecer a diversidade, significa acreditar nas vozes que construíram uma visão do índio e intermediaram seu discurso e sua cultura. Sendo assim, a primeira regra da literatura indígena é recuperar as histórias de pessoas mais velhas. Por isso, é necessário valorizar e preservar a tradição discursiva milenar. No entanto, o significado da palavra índio, dado pelos colonos, também é muito amplo. Em narrativas, poemas e textos, seus nomes verdadeiros dobraram: Guarani, Terena e Kameba, Satre, Moway, Patasov, etc.: “Os colonos inventaram os índios, etiquetaram-nos com um discurso homogêneo, que ainda existe no século XXI. Em seu discurso, eles subordinaram a existência e as características dos índios ao referencial europeu.” (THIÉL, 2012, p. 18).

No livro *Pele Silenciosa, Pele Sonora*, explica-se o que é uma boa síntese do significado da literatura indígena:

Portanto, utilizo o termo "pele silenciosa" para me referir à invisibilidade do índio e sua falta de voz na literatura nacional. A pele silenciosa dá uma dica de como a perspectiva hegemônica ocidental imaginou "índios de verdade" por séculos, e também mostra o silêncio imposto aos índios, embora ele nunca tenha se calado desde o encontro com os colonos. Por sua vez, a expressão "pele de filho" implica que os indígenas têm voz própria, que se expressa em textos rebeldes e em várias palavras (THIÉL, 2012, p. 11).

Graça Graúna, escritora potiguara e professora indígena, abre diversas reflexões nos apresentando às literaturas indígenas brasileiras através do seguinte depoimento:

A literatura aborígine contemporânea é um lugar utópico (sobrevivência), uma variante de um épico tecido por meio da narração oral. Durante o período colonial por mais de 500 anos, o local para onde as vozes convergiam permaneceu silencioso e exilado (escrito). A literatura aborígine contemporânea que se originou na era contemporânea sempre foi preservada na própria história do autor e foi bem recebida por leitores públicos de destaque, ou seja, poucas pessoas semearam outras leituras possíveis no mundo da poesia e prosa aborígine (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Podemos dizer que a voz indígena é justamente a condenação da rejeição que sofreu, e seja na sociedade ou no momento em que abriu o campo da pesquisa da literatura brasileira, ainda é até os dias atuais (THIÉL, 2012; GRAÚNA, 2013).

No movimento de resistência, principalmente na tendência dos movimentos sociais brasileiros na década de 1980, países e sociedades afetadas pelos temas da globalização e da diversidade não podem aceitar outro documento.

No século 20, os indígenas eram considerados pela cultura dominante como produtores de obras literárias inseridas no mercado ocidental, mas cada comunidade ancestral tinha suas características. Além disso, indígenas e não indígenas também trabalharam para teorizar os elementos que embasaram a prática dos textos indígenas (THIÉL, 2012, p. 34).

Thiél (2012) classificou essas obras como textos "ultraocidentais", que foram construídos de acordo com as tradições orais e da pintura, a saber, símbolos, significados e mitos.

O estudo da textualidade indígena deve levar em conta a relação intercultural dessa produção. O caráter aborígine entre letras e pinturas, aparência e som muda a estrutura da linguagem da poesia e dá um estilo único de criação literária. Ler os textos dedicados à literatura universal é, sem dúvida, importante para a formação da literatura. No entanto, ler apenas o que é estimado pelos cânones ocidentais limitará a formação do repertório e levará

à desqualificação dos livros didáticos ocidentais. Além disso, é preciso lembrar que os clássicos são mutáveis: as obras que compõem os clássicos e os critérios de avaliação da produção literária variam e vêm sendo censurados ao longo dos séculos (THIÉL, 2012, p. 38).

2.2 Educação x Aculturação

A situação dos povos indígenas com relação a educação não é muito diferente do que já foi apresentado anteriormente a respeito da matriz colonizadora. A princípio foi imposta pelos colonizadores com a finalidade de eliminar suas identidades e sua língua, através da aculturação desses povos, pois não havia espaço para outros modos de ser e viver que não fosse o eurocêntrico. Em razão disso, a formação específica para esses segmentos sociais procurou levar em conta as especificidades de suas diferentes etnias.

Desde a época colonial, diversas missões católicas dedicaram-se à catequese em geral, visto que a religião católica aqui chegou com os padres jesuítas trazidos pelos primeiros governantes do Brasil colônia. Ela foi considerada a religião do Estado e o principal vínculo de unidade nacional, até o governo de D. Pedro I. (CARVALHO, 1998, p. 55-56).

Na história dos indígenas do Brasil o embate com o Estado (poder) foi mediado por algumas entidades sociais que assumiram a defesa da causa indígena, a saber: a Comissão Pró-Índigena; o Conselho Indígena Missionário/CIMI; os Missionários de diferentes igrejas e os sertanistas (homens/viajantes que conheciam de perto o modo de vida indígena e saíram em sua defesa muitas vezes junto aos governos locais).

Ainda nos dias atuais, uma significativa parcela dos povos indígenas brasileiros ainda tem grande dificuldade do conhecimento da língua portuguesa, pois, muitas vezes, “as pedagogias inclusivas não passam de arremedos na solução de um “problema” indígena, pois elas salientam ainda mais a falta de uma real compreensão do que seja um povo indígena e suas verdadeiras necessidades” (MUNDURUKU, 2009). Dessa forma, a necessidade atual para o indígena adquirir o domínio da língua portuguesa é para que possam fortificar suas raízes étnicas.

É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utiliza-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro.

O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. (MUNDURUKU, 2009, p. 8).

A partir desse cenário originam-se diversos desafios, pois a maioria das instituições de ensino não possui uma infraestrutura ideal para o sucesso escolar, principalmente a partir do 5º ano do Ensino fundamental.

Segundo Graúna (2011), a literatura indígena pode ser um “[...] convite para desconstruirmos estereótipos e repensarmos os preconceitos; um convite para discutirmos a possibilidade de sonhar um mundo melhor; [...]”. Ao utilizarmos esta literatura em sala de aula, motivaremos a formação de leitores mais competentes, multiculturais e multiletrados; o contato com a literatura de outros povos propicia ao leitor não índio uma reflexão sobre si e sobre outros povos.

Uma tentativa para melhorar a educação é formar professores indígenas em várias regiões do país, priorizando, inclusive, as iniciativas de licenciaturas interculturais, e apoiando o movimento de comunidades e professores indígenas em suas reivindicações junto aos sistemas de ensino. Assim, a pedagogia inclusiva poderá ser realmente abrangente, de modo que a literatura indígena alcance o ensino desfazendo os estereótipos colonizadores, o que possui uma grande importância visto que a memória, a cultura e a tradição será repassada por aqueles que a vivem, sendo aplicado assim o chamado “Lugar de Fala”, segundo a filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira Djamila Ribeiro em seu livro *O que é lugar de fala?*

3 A LEITURA DA LITERATURA INDÍGENA DE DANIEL MUNDURUKU E ALGUMAS NARRATIVAS ORAIS

3.1 Daniel Munduruku

Existem atualmente no Brasil cerca de 60 autores indígenas com mais de 200 títulos publicados. Assim, não é mais aceitável a máxima de que não há literaturas indígenas ou que não existe uma produção indígena efetiva para que se possa tomar contato. Dentre essas dezenas de escritores, há um que vem se destacando nas últimas décadas e contribuindo para a ascensão das literaturas indígenas no país: Daniel Munduruku.

Filho do povo indígena Munduruku, do Pará, onde viveu até os 9 anos de idade, é escritor, professor, possui mais de 50 obras publicadas por editoras nacionais e internacionais, além de ter ganhado prêmios literários no Brasil e no exterior. Já participou de diversas conferências por vários países do mundo, ministrando oficinas culturais. Em suas palestras, tem a oportunidade de destacar a importância da cultura indígena na formação da sociedade brasileira. Além de ser Doutor em Educação pela USP, também é Pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. O trabalho realizado por Daniel Munduruku nos últimos anos é imprescindível para transmitir, semear e valorizar a cultura indígena. Diante disso, sua contribuição para esta dissertação não pôde ser medida. Munduruku recebeu a Comenda da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República em 2008. Já no ano de 2013, tornou-se Comendador da Ordem do Mérito na categoria da Grã-Cruz, a maior honraria oficial a brasileiro na área da cultura. Sua atuação principal é a difusão da cultura e das literaturas indígenas nacionais, por meio de suas publicações que buscam aproximar a sociedade brasileira das sociedades indígenas, das culturas indígenas e de seus modos de existir e de viver no contexto vigente. Atualmente, possui também o desejo de se candidatar à Academia Brasileira de Letras, fato que muito contribuirá para a visibilidade e valorização das Literaturas Indígenas, mesmo que de modo tardio.

Nesse processo, usando-se da produção da literatura e da participação em eventos literários dentro e fora do Brasil, foi criando caminhos possíveis para difundir essas ricas literaturas, através de encontro de escritores, cursos de formação de professores, palestras e entrevistas. Devido a esse vasto trabalho, fundou a Academia

de Letras de Lorena e criou o Instituto U'ka, que ele mesmo intitula como a "Casa dos Saberes Ancestrais", para difundir a cultura e as literaturas indígenas na sociedade e entre os educadores.

Suas narrativas possuem muito da beleza da oralidade e apresentam para os leitores a visão do indígena falando sobre o seu povo, sobre os seus sentimentos sobre as suas lutas, ou seja, o seu "lugar de fala". É a oportunidade ímpar do indígena usar a "sua própria voz" para apresentar o seu ponto de vista. Seus textos falam muito mais para o nosso interior, para o nosso espírito, para a nossa alma o que para o exterior, favorecendo o nosso autoconhecimento e o entendimento da nossa ancestralidade.

A literatura de Daniel Munduruku, ou seja, a sua produção literária é voltada principalmente para crianças e jovens, pois entende que é justamente a partir desse público que será possível formar o pensamento crítico afim de que elas olhem para as identidades indígenas como parte de si. Para tanto, a leitura de produções escritas por autores indígenas é imprescindível para a fomentação dessa mentalidade cidadã.

Algumas de suas narrativas foram utilizadas no Caderno de Atividades, presente no final dessa dissertação, pois trazem infinitas possibilidades a reconstrução da imagem do indígena que a sociedade rejeita. O autor vai buscar nas tradições e histórias de seu povo o caminho para mostrar a desconstrução dos estereótipos. Esse desejo de acesso ao diferente, ao desconhecido tem encantado muitas crianças pelo Brasil.

O próprio autor afirma que sua obra *Coisas de Índio* tem como público-alvo o não índio, para "[...] dar uma oportunidade para as pessoas compreenderem melhor e se tornarem amigas desses povos, percebendo como é importante o Brasil saber conviver com eles" (MUNDURUKU, 2010, p. 7).

Munduruku (em seu livro *Kabá Darebu*) escreveu sobre sentimento de orgulho dos indígenas, dando voz a um menino índio que narra o seu cotidiano na aldeia onde mora, em plena imensidão da Floresta Amazônica:

Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados. E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para seus filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos... ...e livres... (2002, p. 22-23).

Entretanto, o próprio Daniel Munduruku, em sua obra *Meu vô Apolinário*, apresenta ao leitor o desconforto que sente desde a infância de ser chamado de “índio”, pois esse termo é carregado de preconceitos. Durante o transcorrer da narrativa, declara que “aprendeu a ser índio”, a partir dos ensinamentos recebidos pelo seu querido avô, comprovando a importância da tradição oral para a formação cidadã. Esse seu relato mostra-se como uma excelente ferramenta para reverter essa visão estereotipada dos indígenas. Na atual realidade brasileira, observa-se um grande descaso com o idoso, como sua invisibilidade social e sua luta para seus direitos. Hoje uma significativa parcela da terceira idade do país sofre com mazelas provocadas pela sociedade, pelo Estado e, muitas vezes, pela própria família. Diferentemente, nas sociedades indígenas, o idoso é altamente respeitado, uma vez que é o condutor da sabedoria ancestral e quem faz o elo de sua bagagem cultural às crianças.

Segundo Graúna:

O ser e o tempo na narrativa de Daniel Munduruku atingem uma significação mais ampla, mostram que o senso de auto-história (coletiva) é um aspecto caracterizador dos povos indígenas, antes mesmo da colonização. Na literatura indígena contemporânea, a auto-história (individual) continua associada aos mitos de origem, com a tarefa também de expressar os ressentimentos provocados pela colonização. (2013, p. 135)

A compreensão do vocábulo auto-história seria “um ancorar-se nas raízes próprias do seu povo para se reconhecer sujeito da história, da própria história tecida pelo menino à luz da memória do avô Apolinário.” (GRAÚNA, 2013, p. 135).

Munduruku, como autor, indígena e cidadão, tem o cuidado de apresentar ao leitor não-indígena como o povo Munduruku instrui suas crianças:

Aos avós, cabe educar nosso espírito. Fazem isso contando as histórias que alimentam nossa imaginação e nosso pertencimento ao mundo que nos rodeia. As histórias nos dizem de onde viemos e nos remetem ao que somos. É importante não esquecermos que somos parte do universo, nem mais nem menos. Parte. As histórias não nos deixam esquecer que somos parceiros da Criação, portanto cabe a cada um cuidar, plantar, regar e colher, cumprindo seu papel no bem-estar de todos os viventes, sejam humanos ou não. São os avós que nos lembram isso o tempo todo. É papel deles. É seu propósito. Cabe aos pais educar nosso corpo. Fazem isso proporcionando todas as condições para que possamos ser livres. Andar no mato, subir na árvore, nadar no rio, atirar com arco e flecha, conhecer o lugar em que vivemos, catar nossos piolhos e puxar nossa orelha fazem parte de sua missão de adulto. Eles não nos deixam um só minuto sem sua

atenção porque sabem que educar é cuidar do nosso corpo para que possamos ser plenamente crianças. (MUNDURUKU, 2018b).

Outro item que tem destaque nos livros de Munduruku, e que contribui para despertar o interesse de crianças e jovens, são as belíssimas ilustrações que apresentam ao leitor “Grafismos” que retratam a arte do povo Munduruku. O livro *Meu Vô Apolinário*, por exemplo, torna-se ainda mais atraente pelo uso de elementos visuais que fazem referência à cultura indígena. Para os indígenas, a perspectiva não verbal é de extrema importância, pois em muitos casos as artes apresentadas trazem um significado cultural forte, sendo, às vezes, de maior valor que o próprio texto escrito. Dessa forma, a utilização das ilustrações nos livros indígenas se faz necessária, pois é também uma forma de manutenção da cultura.

3.2 Da oralidade à escrita

A literatura escrita indígena está diretamente ligada com a tradição oral, visto que muitas tribos antigas não possuíam escrita, sendo uma conquista recente para muitas delas. Em razão disso, as narrativas tradicionais, as canções e poemas eram repassados através da oralidade, utilizada também como recurso para propagação das tradições. Nesse cenário, com o passar do tempo, essas tribos começaram a fortalecer o desenvolvimento de signos gráficos de sua linguagem de origem. Dessa forma, as tradições, antes transmitidas oralmente, passaram a ser escritas pelos próprios índios. Ainda convém destacar que, segundo Guesse (2011), a relação entre oralidade e literatura escrita é um elemento central e fundamental do processo de prática escritural indígena, apesar de não ser a única.

Para a sociedade ocidental, que possui um etnocentrismo implícito e explícito, a relação entre conhecimento e escrita são diretamente análogos, ou seja, enxerga-se a escrita como um caminho para a sabedoria. Assim, perpetua-se a ideia preconceituosa de que uma sociedade ágrafa é sinônimo para pouca educação formal. Desse modo, Calvet (*apud* GUESSE, 2011) acredita que a comunicação oral e a escrita definem duas formas sociais: a sociedade tradicional oral e a sociedade tradicional escrita.

Alguns estudiosos definem a escrita como parte do comportamento de comunicação dos humanos para divulgar e trocar informações. Ou seja, a escrita pode ser considerada uma forma de interação. Por meio dessa interação, os movimentos das mãos (com ou sem instrumentos musicais) deixarão rastros em qualquer superfície; nesse sentido, a escrita não pode ser considerada apenas como Letras que representam ideias, valores ou eventos. Desse modo, pode-se entender que na cultura indígena do Brasil, a escrita sempre apareceu na forma de grafismos em cerâmicas, tecidos, utensílios de madeira, tecidos e tatuagens. Por outro lado, as colônias europeias introduziram no Brasil a escrita adequada do alfabeto, a fonética e a gravação sonora em papel, que surgiram de diferentes formas nas comunidades indígenas desde o século XVI. Porém, somente nas últimas duas décadas surgiu o chamado fenômeno da escrita indígena, causado pelo surgimento de um conjunto de textos alfabéticos escritos por autores indígenas (SOUZA, 2006 *apud* GUESSE, 2011 p. 3).

Munduruku (2018) afirmou sobre as suas memórias: “A memória é, pois, ao mesmo tempo passado e presente que se encontram para atualizar os repertórios e encontrar novos sentidos que se perpetuarão em novos rituais que abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história”. O autor levanta, através dessa afirmação, a ligação direta existente entre a comunicação oral e a memória, sendo assim, é importante destacar que a memória sempre esteve estruturada em forma de discurso, constituindo uma identidade, seja ela individual ou coletiva. Logo, “as variações do texto oral, que poderiam ser julgadas como imperfeições da oralidade, são, na verdade, seu princípio constitutivo, já que não são “traições” a uma “forma original” (GUESSE, 2011, p. 5).

Devido aos poucos conteúdos existentes relacionados à conexão entre oralidade e escrita nas narrativas indígenas, é possível utilizar como base a literatura africana para caracterizar mais esse assunto. É possível dizer que ambas as narrativas escritas possuíam o mesmo objetivo, sendo ele a manutenção da memória cultural de seus povos. Além disso, assim como ocorre com a oralidade indígena, o preconceito levantado pelo etnocentrismo ocidental afeta de forma similar a prática oral africana, sendo a cultura europeia vista como superior em detrimento das não-europeias, que seriam consideradas como um “estágio infantil” (GUESSE, 2011, p. 5).

[O brasileiro] precisa olhar para si mesmo e perceber-se índio, perceber-se negro na sua constituição, na sua identidade. A partir disso, haverá uma reconquista de uma ancestralidade indígena que é latente e que precisa ser reforçada para que vá apagando a imagem negativa, os estereótipos. (MUNDURUKU, 2004, s/p.).

Em razão desses preconceitos, se faz necessário entender a escrita, utilizada nas literaturas indígena e africana, como um recurso de resistência para a cultura, assim como para identificação com a história e desconstrução de estereótipos criados pela sociedade ocidental. Porém, não se deve esquecer que a oralidade é o alicerce da literatura escrita, de forma que não é possível deixar de lado características que marcam a tradição oral, “como a repetição, a condensação dos enredos, as expressões que marcam o início e fim das histórias, a informalidade e coloquialidade da linguagem” (SOUZA, 2006 apud GUESSE, 2011, p. 6).

A possibilidade da perda do contexto histórico e cultural presente na literatura indígena escrita é um fator preocupante, visto que a leitura feita por indivíduos de fora da comunidade indígena é realizada de forma diferente, uma vez que não existem as memórias literárias presentes nos indígenas. Por isso, “ao ler um texto escrito de autoria indígena, o leitor deve se reportar para o contexto da oralidade, colocando-se no papel de “ouvinte” (GUESSE 2011, p. 6). Dessa maneira, quando não há o conhecimento da realidade apresentada por parte do leitor, pode haver um silenciamento da real importância da literatura escrita e das lutas e culturas envolvidas.

Apesar da Língua Portuguesa ter, agora, a possibilidade de ser utilizada a favor do indígena, como um mecanismo de difusão e valorização de sua cultura, não se pode esquecer que, para eles, existe ainda outra forma de comunicação que se diferencia dos códigos urbanos, ou seja, a escrita usada pelos brancos. Para eles, os códigos da floresta possuem um valor superior, pois são capazes de transmitir o que a natureza sente e diz, sendo uma linguagem que se encontra além da compreensão da sociedade urbana.

Este alfabeto, que a natureza teima em manter vivo; esta escrita invisível aos olhos e coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Esta escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido...Traz também em si todos os mundos: o mundo dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados. Ela é uma escrita que vai além da compreensão humana, pois ela é trazida dentro do homem e da mulher indígena. E neste mundo interno, o mistério acontece com toda sua energia e força. (MUNDURUKU, Daniel. “A escrita e a autoria fortalecendo a identidade” – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em 17 de agosto de 2021)

Munduruku aborda ainda a importância de se fortalecer a autoria, para que não se permita que a identidade étnica dos povos indígenas seja dominada pela sociedade ocidental, que busca incessantemente impor seus métodos científicos e escrita considerada perfeita, ignorando toda e qualquer outra forma de leitura e alfabeto que não o seu. Por esse motivo, a literatura indígena não deve buscar adentrar nos padrões, mas sim lutar para que esta mantenha a identidade existente em cada povo.

Se houve uma tentativa de rasgar nosso espírito modificado pelo espírito europeu, houve também – e ainda há – uma nova tentativa de sacrificar nossa escrita tradicional, nosso olhar próprio com a uma lógica cruel que descaracteriza e empobrece nossa gente. Falo da escola tal como ela existe hoje nos meios urbanos. Falo da lógica da diferença que tem habitado os discursos políticos nos últimos quinze anos e que serviu, de certa forma, para reafirmar nossa condição de subseres humanos na prosopopeia linguística dos discursos etno-pedagógicos dos pariwat. (MUNDURUKU, Daniel. *A escrita e a autoria fortalecendo a identidade* – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em 17 de agosto de 2021)

De forma paradoxal, todos os anos é ensinado para as crianças e adolescentes que o Brasil é fruto da mistura, apesar da violência sofrida pelos povos oprimidos, de três grandes etnias: o branco europeu, o negro africano e o indígena que aqui já estava, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais. A diversidade cultural e a riqueza histórica das populações indígenas e negras, infelizmente, na maioria das vezes, está somente atrelada à colonização do Brasil e ao vergonhoso período da escravidão.

A própria ordem dos grupos étnicos comumente estabelecida (branco – índio – africano) já demonstra um desprestígio aos indígenas e aos afro-brasileiros, uma vez que normalmente os brancos vêm à frente nessas listas. Entretanto quando os europeus chegaram ao Brasil, os indígenas aqui já estavam.

Ainda hoje há quem possa acreditar que nossa mistura étnica tenha promovido uma democracia racial ao longo dos séculos, com maior liberdade, respeito e harmonia entre as pessoas de origens, etnias e cores diferentes. Contudo, essa visão pode esconder algumas armadilhas. Nas ciências sociais brasileiras, não são poucos os autores que já apontaram a questão da falsidade dessa democracia racial, alertando para a existência de um racismo velado, implícito, muitas vezes, nas relações sociais. Dessa forma, o discurso da diversidade (em todos os seus aspectos, como em relação à cultura), do convívio harmônico e da tolerância entre brancos e negros, pobres e ricos acaba por encobrir ou sufocar a realidade da desigualdade, tanto do ponto de vista racial como de classe social. Ainda hoje, mesmo com leis claras contra atos racistas, é possível afirmarmos a existência do preconceito de raça na sociedade brasileira, no transporte coletivo, na escola,

até no ambiente de trabalho. (PORFÍRIO, Francisco. *Cultura brasileira: da diversidade à desigualdade; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira-diversidade-desigualdade.htm>. Acesso em 12 de julho de 2020.)

O “mito da democracia racial” no Brasil é desconstruído, quando pensamos no termo democracia em uma perspectiva mais ampla, não pensamos somente numa atuação política, mas também na igualdade racial, social e de direitos. Durante alguns governos autoritários da história brasileira, o mito da democracia racial foi largamente utilizado, dentre eles o Estado Novo: a ditadura de Getúlio Vargas.

Um dos principais questionadores desse mito foi Florestan Fernandes, sociólogo, antropólogo, escritor, político e professor brasileiro, que denunciou a exclusão racial e social no país. Duas foram as frentes de estudos de Fernandes durante sua vida: o estudo etnológico dos índios tupinambás e os resquícios da escravidão, sobretudo pelo racismo e pela árdua inserção dos cidadãos negros na nossa sociedade dominada por pessoas brancas.

Em seu livro *Significado do Protesto Negro*, relançado em 2017, Fernandes afirmou que “Portanto, para ser ativada pelo negro e pelo mulato, a negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa, pela qual a fusão de ‘raça’ e ‘classe’ a eclosão do Povo na história” (FERNANDES, 1989, p. 18).

Daniel Munduruku (2008, p.8) afirma que: “Pensar a Literatura indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam.”

Os textos escritos indígenas, baseados na oralidade, no contexto atual, da mesma forma que os povos antigos, permitem a continuidade das tradições, da cultura e dos costumes às novas gerações indígenas. Assim, tanto Munduruku quanto os outros autores indígenas têm permitido, por meio da Literatura, essa cultura chegar também a gerações não-indígenas.

Por fim, espera-se que essa memória continue viva, sendo transmitida não só através da oralidade nas aldeias pelo Brasil, mas também por meio de novos autores indígenas que acreditarão que a voz de seus povos pode ser difundida aos mais diversos rincões do país, sem perder em qualidade, riqueza e sabedoria.

4 A LEI 11.645/2008 PARA DIFUSÃO DA LITERATURA ESCRITA PELO INDÍGENA

Antes de 2008, um relevante passo foi dado em 1997 com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo a própria documentação oficial divulgada pelo Ministério da Educação, os PCNs funcionam como uma orientação para uma educação de qualidade no Ensino Fundamental por toda a extensão do território brasileiro. Constituindo-se como um ponto referencial, nota-se certa flexibilidade nas propostas, de modo que possa haver adaptação às diferentes regiões e culturas de acordo com a realidade e as necessidades.

Depois dos PCNs, houve a publicação das Orientações Curriculares Nacionais e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que foram muito mais produtivas para o ensino de literatura e da temática indígena.

Perante as debilidades educacionais no que tange à difusão da cultura indígena em solo brasileiro, suscitou-se a necessidade de certas medidas governamentais, tais como a adesão de aulas com temática indígena por intermédio da Base Nacional Comum Curricular. A partir disso, reconhece-se a necessidade de desconstruir a figura caricata dos indígenas difundida no Brasil. Para isso, a BNCC visa promover o devido enfoque às culturas indígenas em sua totalidade - suas histórias, narrativas, peculiaridades e inter-relações com outros povos.

A priori, cabe ressaltar que a BNCC foi criada com o intuito de garantir a equidade no conteúdo escolar abordado nas escolas brasileiras. Nesse sentido, tal compromisso faz com que o governo crie meios de reverter a situação de exclusão histórica que marginalizou etnias como a dos povos indígenas. Por conta disso, a cultura indígena, mediante a garantia de lei, deve ser ensinada nas mais diversas áreas de conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Geografia, História e afins. Com isso, espera-se haver um processo de aprendizagem integrador, que não somente cite a existência desses indivíduos, mas também ensine de forma aprofundada e realista as culturas indígenas, tão menosprezadas durante séculos pela sociedade.

Sob esse viés, entende-se que a BNCC existe para ser um instrumento de gestão pedagógica a fim de orientar a elaboração do currículo nas escolas de ensino básico, percebe-se que, muito mais do que um suporte para a educação brasileira, é algo garantido por pelo artigo 210 da Constituição Federal. Por conta disso, tal base curricular - que tona obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena

- deve ser usada e respeitada no cotidiano escolar. Além disso, tal implementação quer promover certas medidas, que são cruciais para o desenvolvimento da educação nacional, bem como para a evolução social do Brasil, superando barreiras preconceituosas e deturpadas. Dentre tantos avanços importantes que tais medidas trazem, destaca-se: a abertura de um novo patamar para o debate curricular; ampliação do tempo escolar destinado ao estudo dos povos indígenas; transmissão da narrativa histórica numa perspectiva nacional, que reconheça a efetiva contribuição desses povos, em detrimento da visão eurocêntrica que tem sido priorizada em demasia; inserção dos indígenas como personagens principais de suas próprias histórias ao invés de dar protagonismo aos europeus; e o processo de aprendizagem pautado pela investigação e problematização da história no lugar da antiquada prática verbalista e memorização.

Diante da inserção dessa ferramenta legislativa com fito educacional, a população alcança um novo prisma, que finalmente abarca o indígena como um povo que tem seu valor, cultura e práticas próprias, e que também precisa ser estudado singularmente com a devida atenção que, até então, dava-se somente aos europeus. Nesse contexto, entende-se que tal situação constante de tentativa de apagamento indígena da história brasileira é incongruente com a realidade, uma vez que, conforme os dados divulgados pelo IBGE 2010, há, aproximadamente, 817,9 mil pessoas autodeclaradas indígenas habitando no Brasil, totalizando 0,4% do total da população nacional. Assim, tem-se contabilizado 305 etnias e 274 línguas indígenas que seriam amplamente ignoradas no ensino básico brasileiro caso não houvesse a inserção da cultura indígena na BNCC.

Portanto, tendo em vista o lento progresso que precisou ocorrer para se alcançar simples, porém contundentes direitos como este da BNCC, faz-se imperiosa a massiva busca dos educadores por ainda mais ferramentas educacionais, a fim de promover uma maior conscientização da população no que diz respeito aos indígenas. Assim, ter-se-á, progressivamente, uma sociedade menos preconceituosa e indiferente aos indígenas.

Em um país como o Brasil, percebe-se que tais parâmetros não poderiam ser homogêneos, uma vez que existe uma multiplicidade cultural. As diversidades étnica, política e regional são apenas alguns exemplos de fatores que influenciam fortemente no processo contínuo de ensino-aprendizagem no sistema educacional.

Com isso, diversos questionamentos surgem aos educadores, como, por exemplo, de que modo poder-se-ia proporcionar a todos os alunos uma educação igualitária e de qualidade dadas as condições distintas em que vivem?

Sendo um dos maiores desafios vividos diariamente por professores em todo o território brasileiro, os professores do sistema educacional precisam mostrar-se flexíveis e adaptáveis de acordo com as realidades existentes e as condições propostas. Basta ir de um bairro a outro para notar tamanha diferença na qualidade do ensino, na infraestrutura disponível, na realidade econômica dos alunos e muito mais. Não é necessário buscar por lugares remotos para demonstrar que há um abismo de desigualdade na estrutura educacional disponível. Por isso a necessidade de um ponto que sirva como referência para busca e implementação de políticas que desenvolvam e complementem toda a estrutura de ensino. O intuito é que, para a construção do exercício da cidadania, o Estado e o governo considerem o fato de existir uma imensa estratificação social e, com ela, diversos obstáculos que impedem uma educação de qualidade igualitária. Assim, assegurar tal tipo de acesso a todos demanda uma política bem pensada e trabalhada, de modo que sua implementação faça surgir cidadãos autônomos, com capacidade crítica, ativos na sociedade e dignos.

Não devemos ser ingênuos e pensar que a inserção desses valores culturais no currículo escolar é simplesmente uma conquista dos movimentos sociais e dos grupos étnicos, pode ser muito mais do que isso; a educação está sempre atrelada ao desenvolvimento político e econômico,

A educação está intimamente ligada à política cultural. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2009, p.59).

A trajetória de mudanças ocorridas no currículo escolar no Brasil, como um instrumento que percorre caminhos, estabelecendo conteúdos, metas para alcançar conhecimentos capazes de desenvolver nos indivíduos que deles se apropriam são habilidades “consideradas” necessárias para uma convivência harmoniosa na sociedade? Ou devemos pensar na literatura escolar como espaço de reflexão e construção de conhecimentos capazes de reelaborar dinâmicas de convivências e

provocar mudanças de atitudes no público que dele dispõe e, conseqüentemente, na sociedade? Para Moreira e Silva (2009, p.28), a teoria crítica do currículo escolar nos mostra que o mesmo não deve ser uma reprodução cultural passiva, mas um campo que possibilite reflexões e contestações sobre os modelos de sociedades existentes, para construirmos formas críticas de contestação.

De acordo com o autor acima citado, após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, devemos debruçar outro olhar para o mesmo, esqueçamos a “inocência” das propostas curriculares para observarmos os mecanismos de controle social. A seleção dos seus conteúdos está sempre atrelada à formação das identidades, permanece a pergunta, o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 1999, p. 15). É nessa perspectiva que vem a reflexão sobre a nova proposta curricular implementada por meio da Lei nº 11.645/2008, que mantém em cena as discussões sobre a inclusão da diversidade cultural no espaço escolar.

É incongruente imaginar o papel do educador restrito ao contexto escolar. O educador apresenta novas perspectivas, é capaz de participar ativamente na transformação social e até mesmo construir uma nova mentalidade. Devido a esses e inúmeros outros fatores, é crucial ampliar a proposta curricular, de modo que o docente possua meios para apresentar a complexa sociedade e fazer com que seus alunos sejam capazes de criar competência crítica (SILVA, 1999).

Ademais, a escola atua como agente facilitador ao utilizar e trabalhar os Temas Transversais, buscando fomentar e integrar as ações de modo contextualizado. Dispostos em Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, os Temas Transversais podem ser considerados amplos e abrangentes. No entanto, é necessário perceber que eles não podem ser tratados de maneira igualitária. Cada região, cada sociedade possui diferentes necessidades e especificidades. Cada escola necessita ser direcionada de uma maneira adequada. É necessário que haja adaptação. Cada temática deve ser tratada de acordo com a realidade existente no contexto proposto. A questão ambiental, por exemplo, possui relevância distinta em diferentes regiões do país.

Apenas em 2003, a lei 10.639, decretada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, instituiu ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, dando papel de destaque a uma das culturas de origem da nação brasileira. A lei estabelece obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, sua história, a luta do negro e seu papel na formação da sociedade nacional.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil impôs ao Estado em 1988, ano de sua promulgação, em seu artigo 215, que garantisse a todos o “pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”, afirmando que apoiaria, ainda, “a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Ademais, afirmou, em seu artigo 215, parágrafo primeiro, que o próprio Estado protegerá “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” e outros grupos que fizeram parte do “processo civilizatório”.

Tendo em vista a necessidade de valorizar a literatura escrita pelos indígenas, as autoridades públicas empenharam seus esforços em aprovar a lei 11.645/2008. Isso se deve, dentre tantos fatores, à relevância dos escritores indígenas para a literatura nacional. Nesse sentido, tal importância provém de os escritores proporcionarem uma reflexão acerca da pluralidade cultural no território brasileiro, o rompimento do preconceito desta literatura e uma identidade mais genuína da realidade cultural brasileira.

Diante disso, se, por um lado, até antes desta legislação, nomes como Daniel Munduruku, Olívio Jekupé e Ailton Krenak eram desconhecidos e ignorados nas salas de aula, já que não havia uma obrigatoriedade do ensino de literatura indígena e nem ao menos se mencionava sobre a existência de tal assunto. Por outro lado, atualmente, eles podem ser pauta de discussão, reflexão, conhecimento e inspiração para os estudantes. No que tange a isso, considerar esses escritores com maior destaque, através da lei 11.645/2008, proporcionará uma desmistificação de antigos tabus sobre a cultura indígena, a quebra de barreiras preconceituosas e num maior autoconhecimento dos brasileiros sobre suas origens.

Após 20 anos da promulgação da Carta Magna, surge, em 2008, uma nova modificação na LDB. O então artigo 26-A, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da cultura africana na educação brasileira, foi alterado pela lei 11.645, consolidando também a escolarização da história e cultura indígena. Paralelo a isso, nota-se que, por conta dessa lei, há também uma consequente difusão das obras dos escritores e escritoras indígenas, visto que o ensino dessa literatura promove nos alunos o interesse e a busca por esses livros até então desconhecidos. Além disso, divulga-se a identidade indígena por meio das experiências vividas e contadas pelos escritores, que logo despertam a curiosidade daqueles que se entreterem com as obras, levando a um maior aprofundamento sobre o tema. Dessa forma, garante-se, por via jurídica,

de forma conjunta, um aprendizado mais completo ao aluno e uma propagação das obras escritas por indígenas.

Os parágrafos primeiro e segundo explicitam que os conteúdos os quais se referem a cultura e história dos povos indígenas e africanos devem ser ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Além disso, devem ser resgatadas as suas “contribuições nas áreas social, econômica e política”.

No livro *A Temática Indígena na Escola: Subsídios para os Professores*, de Pedro Paulo Funari e Ana Piñon, o tema é tratado de modo claro. Um dos pontos primordiais é o ensino na temática dos povos indígenas no âmbito da história, no qual se trata do indígena como segundo plano, em que os autores ressaltam a introdução desse tema nos livros didáticos a partir de 1943.

Apareciam, muitas vezes, como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, à sombra da atividade dos colonos europeus. A colonização do continente americano pelos indígenas praticamente não era mencionada e os índios eram descritos por meio da negação de traços culturais considerados significativos, como falta de escrita, de governo e de tecnologia. [...] Por fim, predominava a noção de um índio genérico, ignorando a diversidade cultural que sempre existiu entre essas sociedades (FUNARI; PIÑÓN, 2011, p. 97-98).

Nota-se, desta maneira, que o ensino abarca o indígena somente após a chegada dos colonos em 1500 ou um por um pequeno período anterior, mas não como um papel de destaque. Tem-se a visão estereotipada, ultrapassada e genérica, uma perspectiva de passado frágil e preconceituosa. Isso ocorre de diversas formas, porém muito se deve à exclusão que se impunha ao indígena, por exemplo, o fato de considerar errada a sua maneira de falar.

Posteriormente, quando os falantes de variantes mestiças passaram a frequentar os estabelecimentos de ensino, nos quais a aprendizagem se processava na perspectiva exclusiva da variante culta, tiveram seus discursos contributivos avaliados como “erro”, porque foram considerados na perspectiva da “contaminação” prejudicial à pureza do texto vernáculo (LIMA, 2017, p. 99)

Perante esse viés preconceituoso, observa-se qual é a causa de tantos anos de existência indígena em solo brasileiro serem simplesmente excluídos da história. Ou seja, segundo o pensamento europeu, os povos destoantes deles não eram aptos nem para estudar nem para serem estudados.

Além disso, após a expulsão da Companhia de Jesus, deu-se início a uma era de forte repressão àqueles que não tivessem origem portuguesa. Isto é, por meio de medidas rígidas e ostensivas, Marques de Pombal visava exterminar as particularidades da cultura indígena. Sendo assim, sua medida que mais surtiu tal efeito foi a proibição de qualquer outra linguagem que não fosse a portuguesa. Destaca-se ainda o fato contraditório de que, mesmo exigindo a extinção da língua indígena e seus desdobramentos, os portugueses não permitiam a esse povo um livre acesso aos estudos portugueses. Nesse sentido, gradativamente, os indígenas eram mais silenciados e excluídos dessa nova sociedade.

Após a expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal em 1757, as práticas docentes se transformaram em laicas, substituindo a antiga ação educativa por outra, de base racionalista, mas sem abarcar no novo projeto os índios. (...) Foram incessantes, a partir daí, a discriminação e a subalternização do tupi: “(...) um governador do Maranhão recomendava aos jesuítas que aplicassem palmatoadas aos jovens nativos que falassem aquela língua”. (LIMA, 2017, p. 97)

Por conseguinte, na atualidade, encontra-se diversos empecilhos para o conhecimento acerca dos indígenas desse período histórico, dificultando, assim, a propagação da cultura, da língua e dos livros dos indígenas. Com isso, mesmo os professores bem-intencionados em ensinar sobre tal temática não detêm arcabouço teórico suficiente para um ensinamento mais profundo.

Por isso, diante dos contextos que evidenciam a expressão monológica (LUCESI) ao invés da múltipla (BAKHTIN), percebe-se o projeto de associar o ensino à “missão civilizatória” (STAROBINSKI), que as Literaturas evidenciam e denunciam. Verifica-se, igualmente, o fato de que o acesso não veio acompanhado pela equidade, do mesmo modo que os espaços destinados à Literatura (e à leitura), na sociedade, vem cada vez mais sendo desprestigiados. (LIMA, 2017, p. 96)

Vê-se, então, que ainda há outros vetores que estimulam essa perspectiva estereotipada, como o atraso dessas medidas educacionais inclusivas e, quando enfim acontece, dá-se de forma parcial e desigual.

Os materiais disponibilizados não abrangem a presença dos indígenas no período antes da chegada dos europeus, fazendo com que as crianças nas escolas desconheçam as origens do povo brasileiro e sua diversidade de formação como

nação. Os livros negligenciaram por muito tempo (e ainda negligenciam) o papel ativo e igualmente importante destes povos no processo de formação da multiculturalidade. É preciso desconstruir para reconstruir uma nova perspectiva sobre a identidade brasileira.

A falta de “interesse” e conhecimento minimiza, por exemplo, as importantes contribuições indígenas hoje presentes. Um dos exemplos dados por Funari, em sua entrevista para o Jornal da Unicamp, é o simples fato de tomar banho todos os dias. Se outrora os portugueses exploradores da terra brasileira desconheciam essa realidade, hodiernamente, conhece-se, e pratica-se tal hábito higiênico, contudo, ignora-se os autores deles. Nesse sentido, percebe-se nessa atitude uma forma de diminuir a relevância do povo indígena para o desenvolvimento do Brasil, como se tais homens e mulheres não fizessem parte desta história. Porém, são inúmeras as contribuições, principalmente no campo linguístico.

Ainda com relação à entrevista, aborda a deficiência na formação dos professores, afirmando que os cursos de capacitação não possuem informação sobre “a antiguidade do povo brasileiro e, conseqüentemente, acerca da importância dos costumes indígenas”. Em outras palavras, de acordo com Pedro Paulo Funari, há necessidade de “fornecer subsídios para mostrar a esses educadores a importância histórica, geográfica, cultural e linguística do indígena para o Brasil”. Para isso, ele utiliza como exemplo a religiosidade brasileira, na qual erroneamente, muitas vezes, dá-se crédito a certas práticas a outros cultos, quando, na verdade, constitui-se numa religiosidade indígena – concretamente, nota-se isso nos búzios que provêm dos colares usados pelos indígenas. Logo, percebe-se que há uma constante tentativa de apagamento da figura do indígena brasileiro.

É preciso modificar a visão que se tem do indígena para compreender, de modo mais aprofundado, a relevância e o mérito que essa cultura possui na construção da nação brasileira. Neste âmbito, vale salientar que estes não se restringem a andar nu, caçar e pescar; seus costumes, na realidade, interferem até hoje na nação. Pautada por essa perspectiva, a autora inicia a discussão pontuando o fato de que a literatura indígena é capaz de desconstruir as perspectivas criadas pela sociedade branca e fazer refletir sobre a presença dos indígenas na história. Entretanto, esses povos enfrentam obstáculos para sua literatura possuir visibilidade e valorização. Ou seja, estão continuamente em desvantagem, pois precisam superar os estereótipos criados pelos colonizadores – a imagem de selvagens, bárbaros e não civilizados - para que

suas obras sejam devidamente recebidas e, aliado a isso, precisam lutar por espaço em meio às obras ocidentais.

A literatura indígena pode fazer com que os alunos de escolas e universidades busquem compreender o mundo sob a ótica do próprio indígena, e conhecer a história do país a partir de um novo ponto de vista. Além disso, a especialista afirma que a leitura e o debate sobre essas obras podem fazer o cidadão compreender mais sobre diversidade e a desenvolver um pensamento crítico.

É indubitável que a inserção da cultura indígena nos programas da Educação Básica nacional, por meio da Lei 10.639, de 2003, e 11.645 de 2008, mostra-se como um grande passo para que exista no país um ensino que valorize, finalmente, a multiplicidade cultural. Com essa lei, é possível sonhar que, no futuro, vários prejuízos sejam reparados, sobretudo no que tange à identidade e aos diversos direitos violados por mais de 500 anos. Entretanto, é hoje que o trabalho deve ser feito: é necessário que os alunos de agora comecem a enxergar a riqueza da diversidade. Somente um trabalho diário permitirá que o “cidadão do amanhã” encontre beleza na diversidade e entenda que é justamente a essa diversidade que construiu esse Brasil multicultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os aspectos apresentados, ficam nítidos tanto a relevância quanto os desafios dos indígenas para o Brasil. Entretanto, a voz desses povos foi constantemente silenciada durante muitos anos na nossa História. Esse cenário começou a mudar a pouco tempo, porém só com a lei 11.645/2008 o currículo escolar abrange obrigatoriamente as Literaturas Indígenas, fato que contribuirá para a valorização desses textos e desses povos.

A literatura indígena contemporânea torna-se, então, um espaço de diálogo entre os autores e seus leitores, desconstruindo os estereótipos sobre o índio cultivados ao longo dos séculos e dialogando com eles mesmos sobre suas identidades e denominações. Paralelamente a essa preocupante conjuntura nacional, as Literaturas indígenas são geralmente negadas ou silenciadas no contexto escolar. Ainda há muitos entraves que impedem que práticas pedagógicas sejam desenvolvidas a fim de que ocorra o reconhecimento e conseqüentemente sua valorização das literaturas indígenas.

Um começo para que os alunos da Educação Básica, principalmente as do Segundo Segmento é fazê-los entender que tanto a cultura do Brasil, quanto a formação étnica da nossa população é uma das mais diversificadas do planeta, envolvendo influências de povos indígenas, africanos, europeus (como portugueses, espanhóis, italianos, alemães) e asiáticos (vale lembrar que a maior comunidade japonesa fora do Japão encontra-se no Brasil, com a maior concentração em São Paulo. A Literatura pode ajudar nesse sentimento de “pertencimento”, pois ela é uma fonte de criação de identidade, de sentimento de comunidade que acolhe e dá significação à existência, tanto individual quanto coletiva.

As Literaturas indígenas em sala de aula, de forma consciente e segura, poderá proporcionar o aprendizado e acesso da Educação Básica a uma gama de conteúdos que estimulará o cruzamento de informações, possibilitando a associação de pensamento e a ruptura da visão eurocêntrica que tende a colocar a cultura, os povos e as línguas europeias como protagonistas da história do mundo e da sociedade moderna.

Apesar das literaturas indígenas estarem crescendo no âmbito nacional, a sua publicação e circulação ainda são ínfimas se lembramos de que o Brasil possui dimensões continentais. Cientes dessa perspectiva, é essencial que nós, professores

da Educação Básica, estimulemos crianças e jovens a saborear essas deliciosas literaturas. Além disso, devemos ter sempre em mente que a preservação e o crescimento constante das literaturas indígenas só serão viáveis se esses brasileiros receberem verdadeiramente o apoio do governo para seu desenvolvimento social e econômico e contarem com a garantia e respeito de seus territórios.

Quando a pandemia passar pretendo realizar um evento que envolva pelo menos todo o 2º Segmento do Ensino Fundamental. Nessa oportunidade, serão realizadas palestras de especialistas em Literaturas indígenas, apresentação de sarau pelos alunos, oficinas didáticas e outras atividades que instiguem a discussão sobre a influência dos povos indígenas na cultura brasileira. Deseja-se, dessa forma, mostrar que as práticas de ensino não podem ficar alheias à diversidade de linguagens e culturas dentro e fora da escola e devem ser direcionadas para que os discentes aperfeiçoem habilidades linguísticas e discursivas e uma postura crítica, ética e respeitosa perante as diversidades. O objetivo é que as atividades sejam realizadas de maneira interdisciplinar. A participação dos professores de Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Ética já estão confirmadas desde o ano passado. O nome desse projeto seria Projeto Raízes.

O Caderno de Atividades, anexo ao final dessa dissertação, fez grande uso do lúdico para alcançar de forma efetiva as turmas, ação que já faz parte da minha prática docente diária e que também já deu muitos resultados positivos com o Projeto Lendas, projeto-piloto que deu origem a essa pesquisa. O “lúdico” é uma relevante estratégia de ensino, pois esse método melhora a aprendizagem de forma prazerosa. Atualmente o lúdico não é mais enxergado somente como diversão, mas sim como facilitador da aprendizagem. Por meio de narrativas orais que se adaptem às turmas da Educação Básica é possível despertar o imaginário e o interesse das crianças a esses segmentos, geralmente excluídos dos espaços institucionais.

Todos nós, professores, devemos enxergar com desejo a Lei 11.645/2008, uma vez que pode ser o caminho para multiplicar as literaturas indígenas nas instituições de ensino. Essa legislação, se bem aplicada, ainda contribuirá muito para mudanças na formação dos professores e nos materiais didáticos das próximas gerações, além de combater com os diversos pré-julgamentos que existem em meio à sociedade acerca dos povos indígenas.

Com isso, apesar de já ver resultados pessoais na forma como hoje eu enxergo a beleza e os encantos das Literaturas Indígenas, só conseguirei colher e

mensurar os resultados dessa dissertação com minhas turmas após o tão aguardado fim da pandemia da Covid-19. Eu, como pesquisador e como professor, tenho o forte desejo de colocar em “prática” todas as “teorias” que nortearam minhas pesquisas e, por conseguinte, contribuir para uma sala de aula mais rica em cultura, aprendizado e respeito às diferenças.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. de; QUEIROZ, S. *Na captura da voz: as edições da literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ASSIS, M.S.S. *Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil. O olhar das professoras*. In: ANGOTTI, M. (org.). 3ª ed. *Educação Infantil. Para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2010, p. 87-104.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. *“Entre o bom selvagem e o canibal: representações do índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX”*. In: *Práxis educativa*, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p. 221-238, dez 2012.

CARVALHO, I. M. de. *Professor indígena: um educador ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M da.; SILVA, Giovani José da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

FERNANDES, Florestan. *O significado do protesto negro*. 1. ed. São Paulo: Editoras Perseu Abramo e Expressão Popular, 2017.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. *Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro*. 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo; PINON, Ana. *A temática indígena na escola*. São Paulo: Contexto, 2011.

GRAÚNA, G. *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GERLIC, Sebastián (Org.). *Índios na visão dos índios: somos patrimônio*. Salvador: Thydêwá, 2011.

GIAROLA, Flávio Raimundo. *O povo novo brasileiro: mestiçagem e identidade no pensamento de Darcy Ribeiro*. *Revista Tempo e Argumento*, vol.4, n.1, 2012, p. 127-

140. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338130378009>. Acesso em 27 out. 2021.

LIMA, Norma Sueli Rosa. *Literaturas brasileira e cabo-verdiana para a aprendizagem afro-brasileira*. Abril (Niterói), v. 8, p. 113-124, 2017.

LIMA, Norma Sueli Rosa. *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa como estratégias de leitura*. Pensares em revista, v. 2, p. 96-111, 2017.

LIMA, Norma Sueli Rosa. *Culturas afro-brasileira e indígena: das aprendizagens*. Feira Literária Brasil-África de Vitória, v. 1, p. 1-17-17, 2016.

LIMA, Norma Sueli Rosa. *O ensino das literaturas de língua portuguesa no Brasil*. Diadorim (Rio de Janeiro), v. 18, p. 172-184, 2016.

LIMA, Norma Sueli Rosa. *O ensino da língua portuguesa e a lei 11.645/2008*. Linguagem em (Re)vista, v. 1, p. 09-17, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNDURUKU, D. *Entrevista: Daniel Munduruku*. Entrevista concedida a Bruno Ribeiro. Revista Consciência. 5 de fevereiro de 2010.

MUNDURUKU, D. *Encontros de escritores e artistas indígenas: relatório de atividades*. São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013.

MUNDURUKU, D. *Mundurukando*; São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

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

MUNDURUKU, Daniel. *Literatura indígena: o tênue fio entre escrita e oralidade*, Jornal Mundo Jovem, nº 395, abril de 2009. Página 8.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. São Paulo, ed Callis, 3ª ed., 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio – Versão Infantil*. São Paulo, ed Callis, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de Índio*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio: versão infantil*. 2ª ed., São Paulo: Callis, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *O segredo da chuva*. São Paulo: Ática, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*. Barueri: Manole, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *O sinal do pajé*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. *Os filhos do sangue do céu: e outras histórias indígenas de origem*. São Paulo: Landy Editora, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Muita Terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito*. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPINI, Luis Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011 14 Donisete Benzi. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo/Brasília: Global/ MEC/UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Teresinha Silva. *"Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais"*. In: Revista Brasileira de Educação, nr 22, jan/fev/mar/abr, 2003.

PREZIA, Benedito. *História da resistência indígena. 500 anos de luta*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.

SILVA, Maria da Penha. 2012. *A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08*. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE, Caruaru, set.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. B. (Org.). *Territórios contestados*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TAVARES, Elaine. *Darcy Ribeiro e os povos indígenas: acertos e equívocos*. Revista brasileira de estudos latino-americanos, vol.8, n.1, 2018, p.153-164. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://nexos.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/3979> . Acesso em: 28 out. 2021.

THIÉL, J. *Pele silenciosa, pele sonora. A literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

YANOMAMI, Davi Kopenawa. *Descobrimo os Brancos*. Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, na Maloca Watoriki, setembro/ 1998.

FIGURA 1 FUNDAÇÃO OSÓRIO: PAVILHÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.



Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 2 FUNDAÇÃO OSÓRIO: ACESSO AO PAVILHÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.



Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 3 APRESENTAÇÃO (PROJETO LENDAS)

Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 4 MONTAGEM DOS MURAIIS PARA EXPOSIÇÃO DOS CARTAZES (PROJETO LENDAS 2019)



Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 5 EXPOSIÇÃO DOS CARTAZES DOS ALUNOS (PROJETO LENDAS)



Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 6 EXPOSIÇÃO DOS CARTAZES DOS ALUNOS (PROJETO LENDAS)



Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 7 TEXTO DO IAGO (1º COLOCADO DO 6º ANO NO CONCURSO INTERNO DE DESENHO E REDAÇÃO 2019)

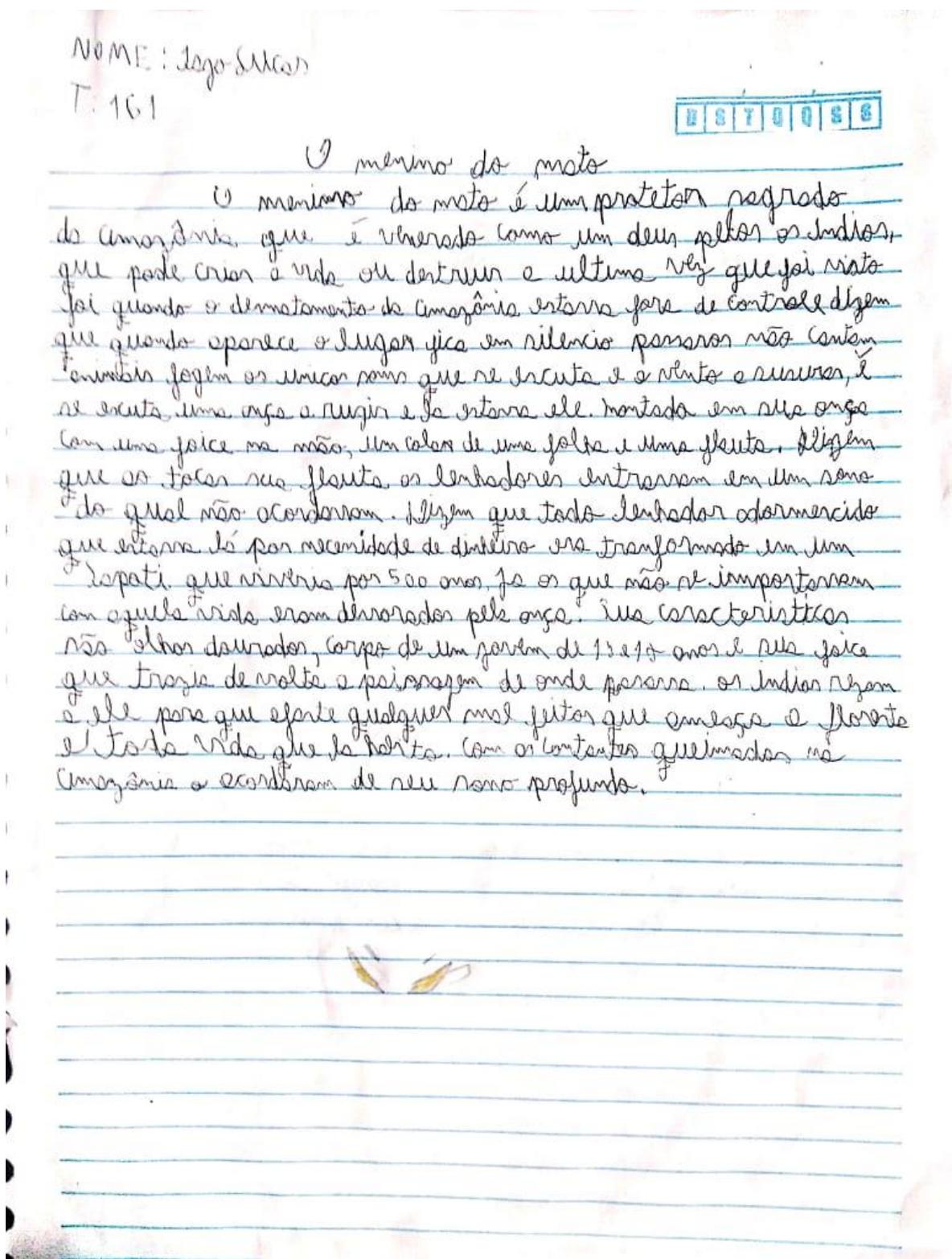


FIGURA 8 TEXTO DA LUIZA (2ª COLOCADA DO 6º ANO NO CONCURSO INTERNO DE DESENHO E REDAÇÃO 2019)

Luiza Pereira de Moura T: 163 N°: 18

S T Q Q S S D

_ / _ / _

A confusão nas florestas

No dia 23 de dezembro de 2019, estava passando uma reportagem falando todos os acontecimentos do momento, mas o que mais destacaram foram os problemas ambientais, florestas sendo queimadas, biodiversidade diminuindo, espécies sendo extintas, geleiras derretendo, muita poluição, fontes de água não sendo utilizadas, por conta da poluição, desmatamentos, resumindo uma grande confusão! Quando vi isso, logo pensei que não podia ficar parada tinha que agir.

Como não podia fazer tudo sozinha, tirei que ter uma ajudinha de alguns amigos, como: Curupira, Boitata, Naci-Pererê, Copelobo e Jara. Mandei um WhatsApp para eles no nosso grupo "Os lendários" falando que separados não mudaremos muita coisa, mas juntos faremos toda a diferença, eles adoraram a ideia, então nos encontramos em um terreno baldio e organizamos o que cada um irá fazer: Curupira, impedirá o desmatamento e as queimadas, Boitata, como é grande e comprida salvará as espécies que estão em perigo, ela irá andar pelas florestas, Naci-Pererê, com seu redemoinho e sua velocidade descorrerá a Antártida fria novamente impedindo o derretimento das geleiras, Jara, ajudará as espécies marinhas em extinção e diminuirá a poluição nas águas, Copelobo, irá punir os seres humanos que estão fazendo tudo isso com o planeta e eu irei gravar vídeos nas redes sociais mostrando como o planeta está, e maneiras pequenas que fazem toda a diferença para mudar o planeta.

Quando fomos colocar o plano em prática, o Curupira falou:

- Filha! Acorde, para tomar café!
- Poxa, achei que fosse real, mas é apenas um sonho.

Fonte: Arquivo pessoal

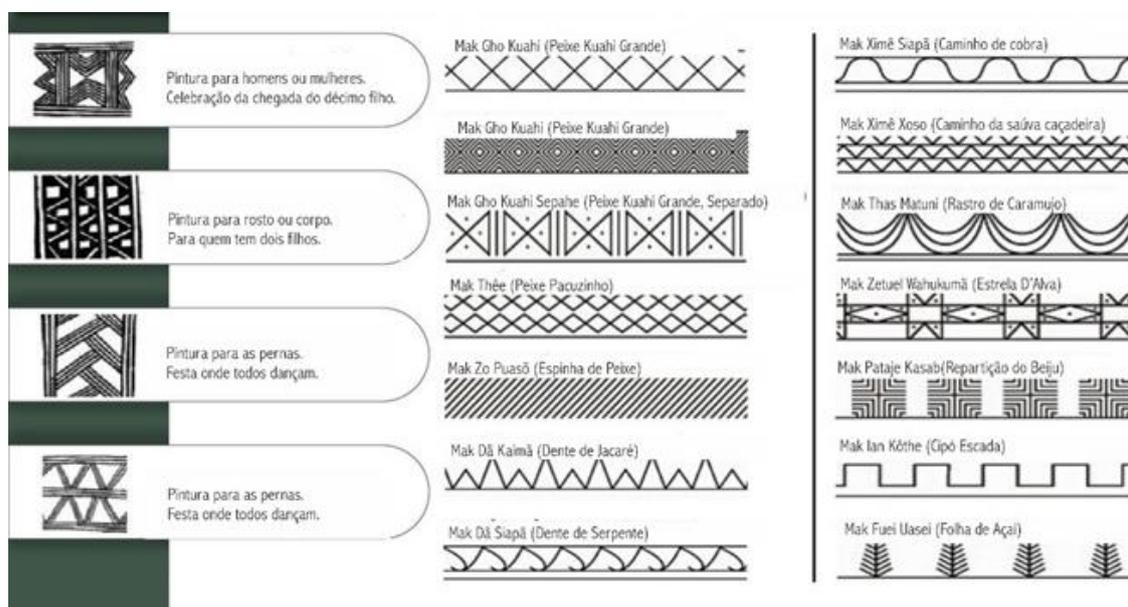
FIGURA 9 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 10 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 11 GRAFISMOS E SEUS SIGNIFICADOS



Fonte: <https://emacralves.blogspot.com/2020/06/artes-visuais-8-ano-aula-12-pintura.html>

FIGURA 12 AULA DE CONTOS DE FADAS (PROFESSOR, INSPIRE SEU ALUNOS)



FIGURA 13 ÚLTIMA AULA PRESENCIAL ANTES DO ISOLAMENTO SOCIAL CONTRA O CORONAVÍRUS. NÃO SABÍAMOS QUE FICARÍAMOS TANTO TEMPO LONGE. (MARÇO 2020)





APÊNDICE - MÓDULO DIDÁTICO

CADERNO DE ATIVIDADES:

ÍNDIO NÃO! INDÍGENA

Adriano Vieira da Silva

São Gonçalo

2021

Caro colega professor,

Este módulo didático, compreendido como um caderno de atividades organizadas em oficinas a serem desenvolvidas pelo professor com os seus alunos, é uma proposição de um projeto de leitura e interpretação de textos idealizado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no período entre março de 2019 e maio de 2021, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre. Ele pode ser aplicado com alunos da referida série, em uma unidade escolar da rede pública estadual ou da rede privada.

O objetivo dele é ofertar um material didático para a Educação Básica, que considere os aspectos principais dos alunos desta modalidade de ensino. Vale destacar que a educação voltada para cidadania é um dos propósitos da educação libertadora de Paulo Freire, cuja finalidade é contribuir para a formação de uma sociedade crítica e ativa, baseada em suas experiências de vida. Entretanto, como um aluno terá interesse por um texto de autoria indígena se nunca lhe foi apresentado, se jamais teve esse contato, se nunca viveu essa experiência? Infelizmente, no limiar do século XXI, o Brasil ainda possui um expressivo déficit de materiais didáticos, para serem usados em todas as etapas da Educação Básica, que tenham em sua constituição textos produzidos por indígenas. Dessa forma, o Produto Educacional resultante deste trabalho corresponde a uma série de propostas de atividades de introdução de ensino de Literaturas indígenas, a partir do qual os educandos terão acesso a uma série de conteúdos e atividades relacionados ao tema gerador: “Literaturas indígenas na aprendizagem da Educação Básica: desafios e perspectivas”.

Tenho certeza que mudanças na formação de professores, prestigiando em seus currículos as literaturas das diversas etnias indígenas, além relevantes atualizações em programas de cursos de pós-graduação, como é feito no PROFLETRAS, serão, também, um dos caminhos para acelerar a produção de textos de autoria indígena e para estimular a leitura de crianças, jovens e professores dessas literaturas tão ricas e prazerosas.

Em uma nação marcada pela pluralidade e miscigenação, não é possível definir os indígenas como um só povo. De acordo com os dados do Censo 2010, são mais de 240 povos que somam 896.917 brasileiros. Grande parte de nós, cidadãos

brasileiros, mesmo que distantes, somos descendentes dos povos originários das Américas, que já viviam nesta terra bem antes da chegada dos europeus.

Por fim, ao propor estas ideias, destaco a possibilidade de seu uso ser replicado em diferentes realidades, mediante às devidas adaptações a serem feitas em cada contexto de ensino e aprendizagem.

Boa leitura e boas aulas!

SUMÁRIO

1. RECURSOS UTILIZADOS.....	74
2. METODOLOGIA DE APLICAÇÃO.....	76
3. OFICINA 1: ÍNDIO NÃO! INDÍGENA.....	79
4. OFICINA 2: SOMOS TODOS INDÍGENAS!	88
5. OFICINA 3: ESTUDANDO COM O POVO MUNDURUKU	94
6. OFICINA 4: INFÂNCIA NA ALDEIA	104
7. OFICINA 5: OLIMPÍADA INDÍGENA	106
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

RECURSOS UTILIZADOS NA PROPOSTA

Para o desenvolvimento das oficinas propostas por esse este caderno de atividades, devem ser utilizados diversos materiais e recursos necessários à elaboração do material didático, em vistas a sua aplicabilidade em sala de aula, com base nas novas tecnologias da informação, aplicativos de gravação áudio e vídeo, sites de informação enciclopédica, sites de hospedagem virtual de vídeos. Além disso, materiais como limões, folha de bananeira, folhas A4, caneta esferográfica, canetinhas coloridas, tinta, computador, projetor de vídeo, cola, copo plástico, pincel, espeto de churrasco, sementes de urucum, jenipapo e coloral.



Fig. 1: Sementes de urucum

Fonte: Arquivo pessoal



Fig. 2: limão

Fonte: Arquivo pessoal



Fig. 3: palito de churrasco

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 4: casca de bananeira

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/414049759473957410/>



Figura 5: vídeos do Youtube

Figura5: <https://br.pinterest.com/pin/414049759473957410/>

METODOLOGIA DE APLICAÇÃO

O projeto pode ser aplicado em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental, porém, com pequenas adaptações, também pode ser utilizado em outros anos escolares da Educação Básica, até mesmo em turmas do Ensino Médio.

A sequência didática consiste em cinco oficinas que podem ser aplicadas na sala de aula, auditório, quadro ou pátio da escola. Segue a lista das oficinas:

OFICINA 1: ÍNDIO NÃO! INDÍGENA

- OBJETIVOS**
- Reconhecer a importância da narrativa oral para os povos indígenas
 - Modificar a visão estereotipada sobre os povos indígenas

ATIVIDADE 1 Apresentar o escritor, professor e indígena Daniel Munduruku

ATIVIDADE 2 - Explicar a diferença das palavras “índio” e “indígena”

- Realizar uma leitura compartilhada do texto *A raiva de ser índio*, de Daniel Munduruku

ATIVIDADE 3 Caça-palavras

ATIVIDADE 4 Fazer a Contação da história *Kabá Darebu* - Daniel Munduruku

OFICINA 2: SOMOS TODOS INDÍGENAS!

- OBJETIVOS**
- Apresentar concepções indígenas acerca de fatos universais
 - Aprender a respeitar as diferenças de perspectivas do passado e do presente pelos povos indígenas
 - Produzir pinturas indígenas e entender os seus significados

- ATIVIDADE 1** Assistir ao vídeo do Mito da Criação em uma visão indígena, de David Alves
- ATIVIDADE 2** Assistir ao vídeo poético *Pela vida inteira*, narrado por Daniel Munduruku, que trata do combate ao coronavírus pelos indígenas
- ATIVIDADE 3** Abrir um debate entre o Mito da Criação cristã e o Mito da Criação indígena
- Refletir sobre o respeito entre as diversas culturas
- ATIVIDADE 4** Produzir pinturas indígenas com os alunos (gravuras e pinturas corporais).

OFICINA 3: ESTUDANDO COM O POVO MUNDURUKU

- OBJETIVOS**
- Realizar a interpretação e compreensão de textos indígenas
 - Produzir narrativas com a temática indígena

- ATIVIDADE 1** Leitura do mito *Como nasceram os cães*, do livro *Coisa de Índio*, de Daniel Munduruku.
- ATIVIDADE 2** Interpretação e compreensão de textos (marcar a alternativa correta, verdadeiro ou falso, perguntas e respostas, cruzadinha)
- ATIVIDADE 3** Produção de texto (narração). Completar a história iniciada pelo professor e depois contar para os colegas, praticando a narrativa oral.
- ATIVIDADE 4** Texto verbal e texto não verbal. Foto com seu animal de estimação.

OFICINA 4: INFÂNCIA NA ALDEIA

- OBJETIVOS**
- Explicar como as crianças indígenas produzem os próprios brinquedos a partir de itens da própria natureza
 - Produzir brinquedos indígenas com os alunos: Peteca, pião

ATIVIDADE 1 Produção de Peteca com folha de bananeira

ATIVIDADE 2 Produção de Pião com limão

OFICINA 5: OLIMPÍADA INDÍGENA

- OBJETIVOS** Realizar uma olimpíada com jogos e brincadeiras indígenas

ATIVIDADE 1 Arranca mandioca

ATIVIDADE 2 Corrida do saci

ATIVIDADE 3 Cabo de guerra

OFICINA 1: ÍNDIO NÃO! INDÍGENA

Duração da oficina: dois tempos de aula

Ambientação: Antes de começar essa atividade, é importante que o professor explique aos alunos o que é a narrativa oral e de como ela é indispensável para formação das literaturas indígenas e para a manutenção cultural dos diversos povos indígenas que habitam o território nacional.

Narrativa oral é uma técnica antiga para se contar uma história ou narrar um fato. Porém ela é muito mais profunda do que um simples relato, uma vez que, muitas vezes, representa a narrativa da vida e as experiências de um povo. A narração oral desperta a emoção, a curiosidade e tem o poder de transportar a imaginação, de tornar real a fantasia. A narração oral, na cultura indígena, reúne a memória de outrora ao presente, mostrando-se como um dos caminhos para a manutenção de tradições, crenças e identidade.



Em seguida, levante questionamentos sobre a temática indígena no Brasil, perguntando quais são as primeiras imagens e ideias que possuem dos indígenas. Aproveite para mostrar que ainda existem muitos preconceitos que devem ser combatidos.

Atividade 1: Faça uma breve apresentação do professor, doutor, escritor e indígena Daniel Munduruku. Aborde sobre sua vasta obra literária e o seu engajamento no

Movimento Indígena Brasileiro. O Blog de Daniel Munduruku possui um currículo resumido que vai ajudá-lo a conhecer melhor esse grande brasileiro.

DANIEL MUNDURUKU - CURRÍCULO RESUMIDO



Daniel Munduruku (Belém, 28 de fevereiro de 1964) é um escritor e professor paraense, pertencente ao povo indígena Munduruku. Autor de 54 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, a maioria classificados como literatura infanto-juvenil e paradidáticos. É Graduado em Filosofia, História e Psicologia. Tem Mestrado e Doutorado em Educação pela USP - Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Já recebeu vários prêmios nacionais e internacionais por sua obra literária: Prêmio Jabuti CBL - Câmara Brasileira Do Livro, Prêmio da Academia Brasileira de Letras - ABL, Prêmio Érico Vanucci Mendes - CNPq, Prêmio Madanjeet Singh para a Promoção da Tolerância e da Não Violência - UNESCO, Prêmio da Fundação Bunge pelo conjunto de sua obra e atuação cultural, em 2018, entre outros. Muitos de seus livros receberam selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Ativista engajado no Movimento Indígena Brasileiro, reside em Lorena, interior de São Paulo, desde 1987. Cidade onde é Diretor-Presidente da ONG e selo editorial Instituto Uka - Casa dos Saberes Ancestrais, também é membro-fundador da Academia de Letras de Lorena. Atualmente Daniel administra uma livraria online especializada em livros de autores indígenas e promove há 17 anos, o Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro em parceria com a FNLIJ.

Instagram: [@danielmundurukuoficial](#)

Youtube: youtube.com/dmunduruku

Facebook: facebook.com/danmunduruku

Email: dmunduruku@gmail.com

Currículo Lattes: [Daniel Munduruku](#)

Figura 6: Daniel Munduruku - currículo resumido

Fonte: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>

Atividade 2: O próximo passo é ensinar para os alunos que a palavra ÍNDIO é uma palavra inventada. Um apelido preconceituoso que não representa quem os indígenas são, mas na verdade representam o que a sociedade acha que são. Recorrentemente, as pessoas costumam associar índio a preguiçoso, atrasado, selvagem e que não

gosta de trabalhar. O correto é usar a palavra INDÍGENA. Para ajudá-lo nessa tarefa, o texto a seguir de autoria de Daniel Munduruku. Ele pode ser lido em voz alta ou disponibilizado impresso para cada um dos alunos.

A RAIVA DE SER ÍNDIO



Daniel Munduruku. Foto: fabricadecultura.org.br

Figura 7: Daniel Munduruku Foto: fabricadecultura.org.br

Fonte: <https://www.xapuri.info/cultura/a-raiva-de-ser-indio/>

A gente não pede para nascer, apenas nasce. Alguns nascem ricos, outros pobres; outros brancos, outros negros; uns nascem num país onde faz muito frio, outros em terras quentes; Enfim, nós não temos muita opção mesmo. O fato é que, quando a gente percebe, já nasceu.

Eu nasci índio, mas não como todos os índios. Não nasci numa aldeia, rodeada de mato por todo lado com um rio onde as pessoas pescam peixe quase com a mão de tão límpida que é a água. Não nasci dentro de uma Uk'a Munduruku. Eu nasci na cidade. Acho que dentro de um hospital. E nasci numa cidade onde a maioria das pessoas se parece com "índio": Belém do Pará.

Nasci lá porque meus pais moravam lá. Meu pai é indígena e viveu numa aldeia, como depois eu iria viver também. Fui o primeiro filho da família a nascer na cidade. Antes de mim já tinham nascido quatro meninos e dois meninos (um dos meninos não cheguei a conhecer) todos fora da cidade. Depois de mim vieram ainda três meninos. Era uma alegria só.

Meus pais tinham ido para Belém em busca de uma maneira de sustentar tantas bocas, uma vez que já não era tão fácil viver na aldeia e eles sonhavam com a cidade. Por isso meu pai aprendeu uma profissão: carpinteiro. Foi, e ainda é, um grande mestre nesse ofício.

Minhas primeiras lembranças – além de um terremoto que vivi aos quatro anos – são as de meu pai martelando, serrando e falando sobre as propriedades da madeira (acho que ele falava era do espírito das árvores só que não me lembro bem disso). De qualquer modo, meu pai era um grande artesão e foi graças a essa sua habilidade que pôde sustentar tantos filhos durante tanto tempo.

Nós sempre moramos na periferia de Belém. Nossa maloca não era nossa e muitas vezes tivemos que mudar de lugar, de casa e de bairro. Foi uma época bem sofrida. Meus irmãos tiveram que ir trabalhar na cidade para ajudar nas despesas. Eu mesmo fui vendedor de doces, paçoca, sacos de feira, amendoim, chopp (é um suco colocado em saquinhos de plástico congelados. Em São Paulo chamam isso de geladinho). Fazia tudo isso com alegria. Eu era uma criança que gostava de fazer coisas novas.

Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio. Não. Tudo menos isso! Para meu desespero, nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. Quando entrei na escola primária, então, foi um deus-nos-acuda. Todo mundo vivia dizendo: “Olha o índio que chegou à nossa escola”.

Meus primeiros colegas logo, logo se aproveitaram pra me colocar o apelido de Aritana. Não precisa me dizer que isso me deixou furo da vida e foi um dos principais motivos das brigas nessa fase da minha história – e não foram poucas brigas, não. Ao contrário, briguei muito e, é claro, apanhei muito também.

E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. E, como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora que ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra para mim.

Mas era uma honra que ninguém levava em consideração. Para meus colegas só contava a aparência... e não o que eu era e fazia.

Somente um lugar me deixava feliz. Aliás, dois. Um era o quintal de casa, pois a gente morava numa casa onde havia um imenso terreno baldio e ali eu reunia meus colegas para brincar. Ali treinei meus ouvidos para ouvir as conversas das corujas e dos sapos. Ali me refugiava quando queria ficar sozinho e pensar nos conhecimentos que estava adquirindo, os primeiros livros que estava começando a ler. Ali, comecei a jogar futebol nos campos improvisados que a gente fazia.

Havia, porém, outro lugar maravilhoso para onde eu sempre fazia questão de ir. Para esse lugar, entretanto, eu não podia ir sozinho, tinha que ser levado, porque ficava longe da cidade. Era nossa aldeia familiar em Maracanã.

Daniel Munduruku

Disponível em: <https://www.xapuri.info/cultura/a-raiva-de-ser-indio/>

Depois da leitura do texto, faça mais reflexões com os alunos acerca dos ensinamentos que extraímos dele para as nossas vidas:

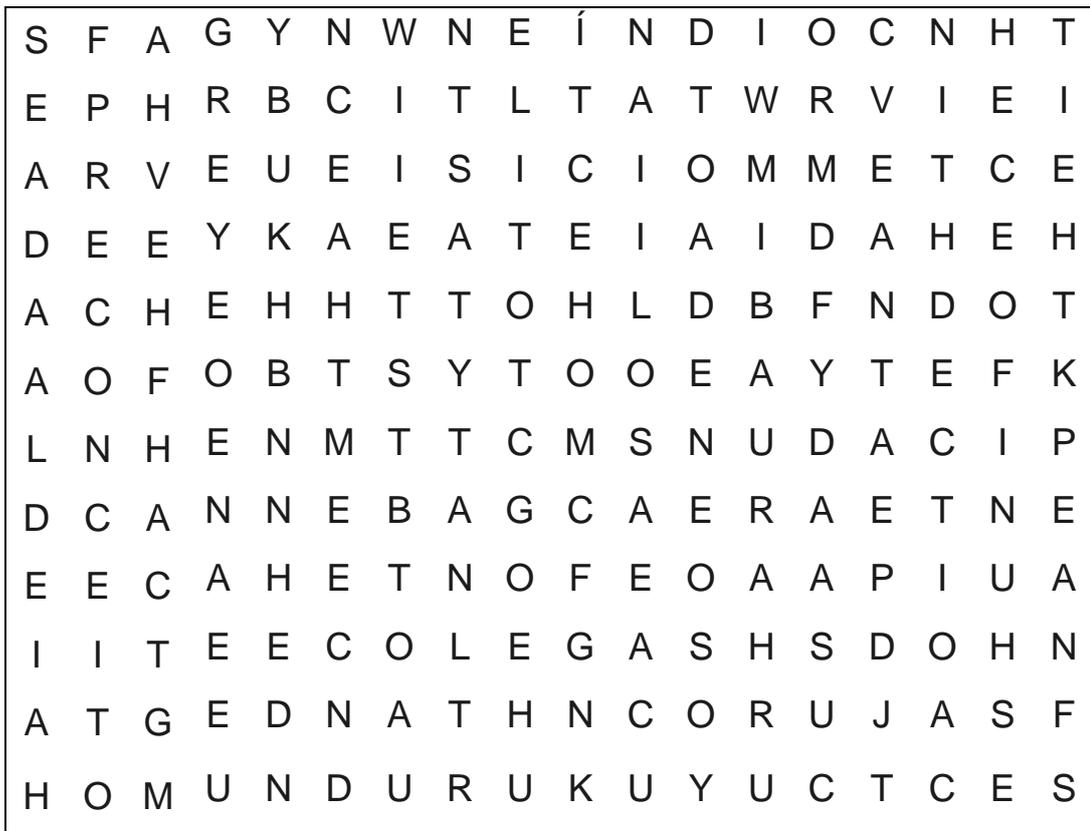
- a) Por que o autor não gostava de ser chamado de índio?
- b) Quais as formas de bullying que ele sofreu?

Atividade 3: Após essa roda de debates de onde se tirarão várias lições, entregue para os alunos um CAÇA-PALAVRAS que trata diretamente do texto lido. Agora é a hora da diversão e de treinar a concentração!



CAÇA-PALAVRAS

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.



ALDEIA	CIDADE	COLEGAS	CORUJAS	ESCOLA
HONRA	MALOCA	MUNDURUKU	PRECONCEITO	ÍNDIO

Atividade 4: Chegou a hora da Contação de História. Seria interessante que essa atividade fosse feita fora da sala de aula, em algum lugar ao ar livre, como o pátio ou a quadra de esportes da escola. Se conseguir sentar com a turma embaixo da sombra de uma árvore, melhor ainda!



Uma dica: se fizer ao ar livre, imprima algumas imagens da história ou mostre as imagens do próprio livro para os alunos. Caso seja feito em sala de aula, pode usar um projetor para apresentação das imagens. A entonação da voz e a empolgação do professor são fundamentais para que os alunos vivenciem plenamente essa experiência da narrativa da oral indígena.

O texto sugerido é *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku. Nessa história, o autor narra como é a infância do Povo Munduruku. Grande parte desse povo indígena vive às margens do Rio Tapajós, no Estado do Pará, mas também são situados no Estado do Amazonas e Mato Grosso. Esse livro é bem fininho, de fácil leitura, bastante ilustrado e será mais uma ótima experiência com a literatura indígena. O livro fala ainda sobre os instrumentos musicais dos indígenas e suas crenças em relação às doenças. O livro permitirá que os alunos conheçam a cultura indígena como ela é atualmente, e não como era a tempos atrás.

Link para baixar o livro em PDF:

file:///C:/Users/asus/Downloads/1_5134132407317823997.pdf.

Os alunos vão adorar!

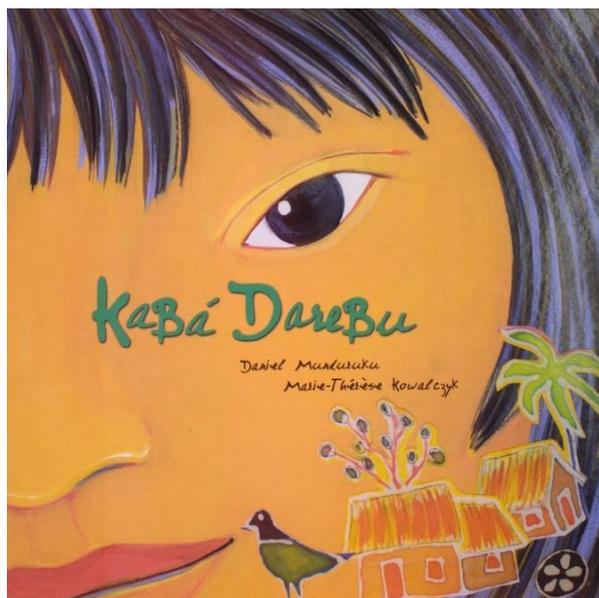


Figura 8: Capa do livro *Kabá Darebu*
Fonte: Arquivo pessoal

O texto começa assim:

EU VIVO NA FLORESTA MEU NOME É KABÁ DAREBU. TENHO 7 ANOS E SOU DO POVO MUNDURUKU. MEU POVO VIVE NA FLORESTA AMAZÔNICA E GOSTA MUITO DA NATUREZA. MEU POVO VIVE EM CASAS FEITAS DE BARRO, COBERTAS COM FOLHAS DE PALMEIRAS. ASSIM É MINHA CASA ...DENTRO DELA CABE MUITA GENTE: PAPAI, MAMÃE, MEUS IRMÃOS E IRMÃS, MEUS AVÓS, TIOS E ALGUNS PRIMOS. QUANDO EXISTE UM MONTE DE CASAS JUNTAS, NÓS CHAMAMOS DE ALDEIA. PERTO DA ALDEIA TEM SEMPRE UM RIO ONDE A GENTE BRINCA.

DANIEL MUNDURUKU E MARIE THEREZE KOWALCZYK. KABA DAREBU SÃO PAULO (ADAPTADO).

OFICINA 2: SOMOS TODOS INDÍGENAS!

Duração da oficina: dois tempos de aula

Ambientação: Inicialmente, pergunte aos alunos como foi criado o mundo, o homem, o mar, o céu e os outros animais. Certamente a resposta deles vai ser baseada na visão cristã, pois é assim que aprenderam. Explique que existem vários mitos da criação pelo mundo (nórdica, africana, egípcia, indígena, entre outras).

Atividade 1: Vamos deixar os alunos vivenciarem os valores do respeito e da tolerância por meio das literaturas indígenas? Nessa primeira atividade, use um projetor ou uma televisão para assistir com a turma a um vídeo que narra o Mito da Criação em uma visão indígena.

Ele pode ser facilmente baixado do Youtube pelo link:

<https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g&t=11s>.

Esse vídeo foi produzido como parte integrante do Documentário " O Povo Dourado somos todos nós" A animação foi idealizada, dirigida, produzida e editada por David Vidad (www.davidme.wordpress.com). Os desenhos foram feitos por Beto Silva (<https://betorabisco.wixsite.com>), mesclando técnicas de óleo e spray em algodão cru. O texto e narração foi feito por Kaká Werá - presente no livro *O mito tupi-guarani da criação*. A trilha sonora foi realizada pela Orquestra Sinfo Picollo Alemanha.

É uma obra muito bem feita, com alta qualidade de imagem e som, que vai soltar a imaginação e estimular a criatividade de todos os alunos. Vai ser uma experiência diferenciada!

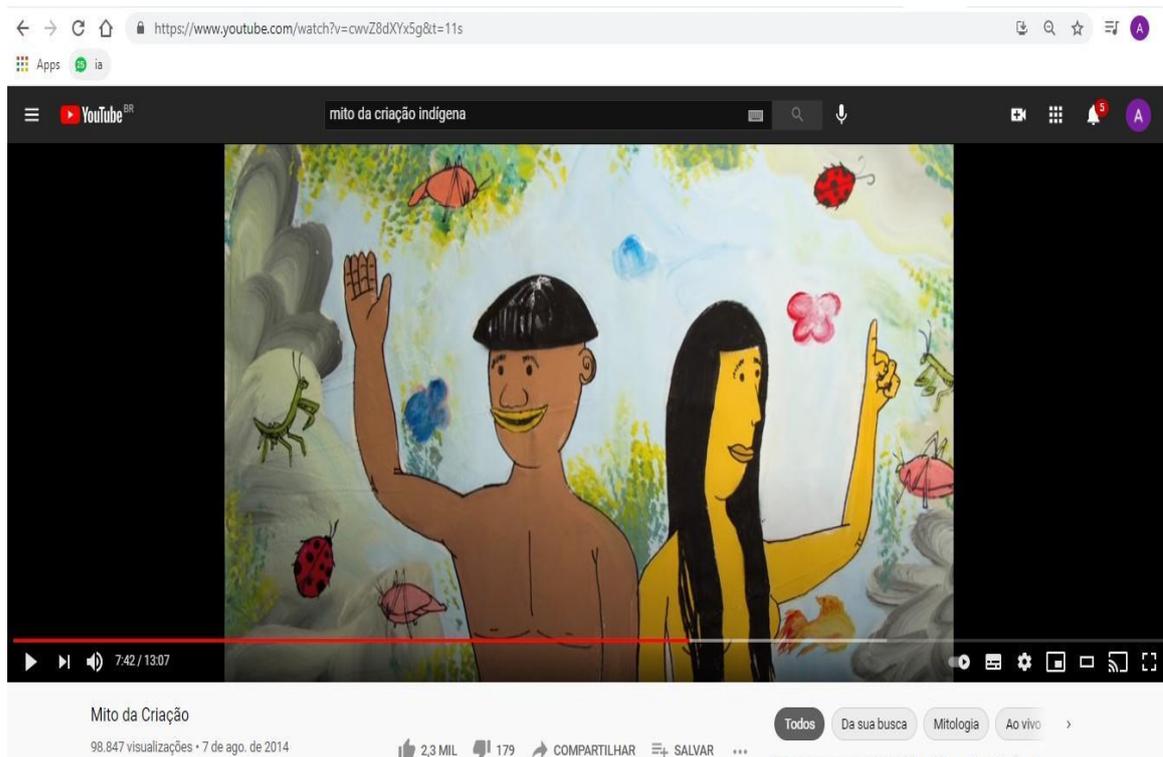


Figura 9: Vídeo Mito da Criação

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g&t=11s>

Atividade 2: Continue despertando o senso crítico e imaginação dos alunos! Após as reflexões do vídeo anterior, assista ao belíssimo vídeo *Pela vida inteira*.

Também é fácil baixá-lo no Youtube pelo link:

<https://www.youtube.com/watch?v=sK5kL9q7VNo>.

Além de toda beleza da produção visual, ainda há mais um ponto positivo: o vídeo é narrado pela voz de Daniel Munduruku. Explique para educandos que essa película tem como objetivo ser um instrumento para auxiliar os povos indígenas a se protegerem da pandemia do coronavírus que vem trazido muita dor à humanidade. Seguramente eles vão se identificar com os desafios atuais que todos os povos do Brasil e do mundo vivem para combater a COVID-19.

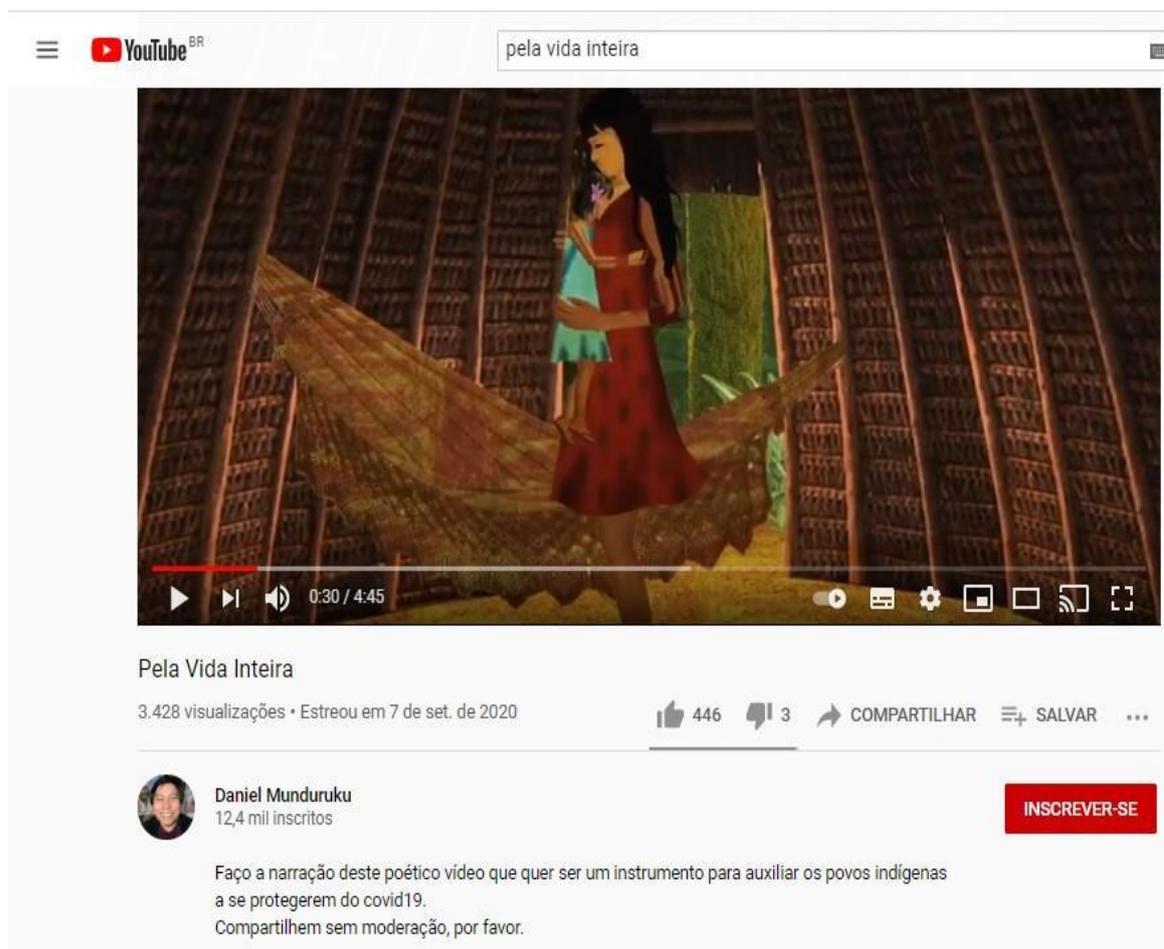


Figura 10: Vídeo Pela vida inteira
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sK5kL9q7VNo>

Atividade 4: Essa atividade é muito especial, pois além dos alunos continuarem a aprender com a literatura indígena, também vão ter contato com a natureza para produzir tintas indígenas. Explique para os alunos que as gravuras, traços, formas geométricas diferenciam etnias e famílias. Já a pintura corporal indicam até mesmo se o homem ou a mulher são casados ou solteiros. Essas tintas são produzidas por meio de elementos que são disponibilizados na própria natureza como urucum, café, açafraão e jenipapo.



Figura 11: Daniel Munduruku com pintura indígena
Fonte: <https://www.vozdaliteratura.com/post/brasis-daniel-munduruku>



Foto 12: mulheres indígenas com pintura corporal
Fonte: <http://blog.saude.mg.gov.br/2018/04/19/dica-editora-fiocruz-celebra-dia-do-indio-com-sugestao-de-livros-e-dvds/>

Mas como eu faço uma tinta indígena?



INGREDIENTES:

- Cola branca
- 25 gramas de cada um dos pigmentos naturais: açafraão, terra, pó de café e semente de urucum
- água
- 4 potes plásticos
- 4 recipientes
- 1 colher



Figura 12: Semente de Urucum

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 13: Pós de café

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 14: Cola branca

Fonte: Arquivo pessoal

MODO DE PREPARO:

Em um recipiente, coloque 25 mililitros de cola branca, a mesma medida de água e 12,5 gramas (ou uma colher de sopa bem cheia) de urucum já previamente moído. Para conseguir tons mais escuros ou mais claros, ponha mais ou menos corante.



Figura 15: Preparando a tinta

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 16: Moendo o Urucum

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 17: Misturando com cola branca e água

Fonte: Arquivo pessoal

TUDO PRONTO PARA COMEÇAR A PINTAR USAR:

Depois da tinta preparada, distribua a cada aluno folhas A4, pincéis e recipientes com um pouco da tinta (pode ser copinhos plásticos de café, por exemplo). Peça para produzirem pinturas que retratem as imagens que assistiram nos dois vídeos anteriores. Depois de secar, faça uma exposição dos trabalhos no mural da sala de aula. Caso seja autorizado apresentar essas produções em um mural central da escola, o que seria incrível, não se esqueça de fazer uma nota dizendo que foram feitos com tinta indígena produzida pela própria turma.



OFICINA 3: ESTUDANDO COM O POVO MUNDURUKU.

Duração da oficina: dois tempos de aula

Ambientação: Depois de duas aulas muito bacanas tratando as literaturas indígenas, os alunos já estão muito bem ambientados com a sua beleza e riqueza. Fale para os alunos que essa aula será diferente: que vão estudar PORTUGUÊS com a ajuda do povo Munduruku. Relembre aos alunos o Gênero Textual “mito”.

Atividade 1: Imprima em uma folha o texto *Como nasceram os cães*, do livro *Coisa de Índio*, de Daniel Munduruku. Entregue aos alunos e faça uma leitura compartilhada. Lembre os alunos da entonação de voz.

Mito: Como surgiram os Cães

Naqueles tempos, karu-sakaibê, o grande espírito dos munduruku, já havia partido para a nascente do Tapajós, o céu desses indígenas que viviam no sudoeste do Pará, quase na divisa com os estados de Mato Grosso e Amazonas.

Um dia, os bravos da aldeia decodemo, a mais populosa e feliz dos Munduruku, haviam saído para uma grande caçada. Na aldeia, ficaram apenas as mulheres e crianças. Foi então que apareceu por lá um desconhecido. Seu nome era Karupitubê.

O visitante foi direto para a ekça, a maloca dos guerreiros, onde pendurou sua rede e começou a tocar melodias bonitas na grande flauta.

Uma das moças da maloca, enfeitada por aqueles sons quase mágicos, aproximou-se de Karupitubê.

Iraxeru - assim se chamava a moça - ofereceu ao forasteiro o daú, a bebida tradicional da tribo. O forasteiro bebeu o daú com gosto e sem pressa, e o encontro entre Karupitubê e Iraxeru durou a noite toda.

Pela manhã, Karupitubê chamou a jovem e disse: "nascerá de ti o assombro dos guerreiros da tribo". Antes de desaparecer, ele fez uma advertência: "não mates o que de ti nascerá".

Alguns meses depois, o assombro e o terror tomaram conta de decodemo: Iraxeru dera à luz um casal de cães! Os irmãos de Iraxeru e sua própria mãe foram os primeiros a pedir a morte da índia e de seus filhos. Mas a jovem antecipou-se a eles, pegou seus dois filhinhos e fugiu, rápida como uma ema, para a floresta, onde desapareceu. Durante muito tempo Iraxeru ficou na floresta, à beira de um límpido riacho, onde se instalou. Lá ela amamentou seus dois filhos e os viu crescer e ficar fortes.

Os cachorros corriam pelas matas e savanas, trazendo muitas caças para a mãe. À noite eles se transformavam em formidáveis guardiães, protegendo-a durante todos os momentos dos perigos da floresta. Iraxeru passou, então, a viver em segurança e com fartura de comida. Certo dia, Iraxeru decidiu voltar à aldeia decodemo e contar para seu povo essas maravilhas. Ela sabia que a sentença de morte

proferida pelos guerreiros poderia atingi-la, mas não a seus filhos, que saberiam fugir dos perseguidores devido à velocidade que alcançavam na floresta.

Sabia também que, caso a sentença fosse revogada, permitindo que ela e os filhos voltassem, a tribo Munduruku seria a rainha das flores e das pradarias, vitoriosa sobre as outras tribos, pois dominaria tudo e não teria rival. Embora preocupada, a jovem mãe caminhou para a aldeia onde, para seu espanto, os três foram recebidos com aclamações por toda a tribo, que aceitou os cães como seus filhos.

Desde então, os Munduruku tratam o cão como um verdadeiro filho. As mulheres, quando necessário, não hesitam em dar aos cães seu próprio leite, e deixam que eles durmam na mesma rede que os recém-nascidos. É como se os cachorrinhos e os pequenos munduruku fossem realmente irmãos. Os cães que vivem nas aldeias Munduruku beneficiam-se desse sentimento de fraternidade durante toda a vida e, quando morrem, são enterrados com piedade e quase tão cerimoniosamente como uma criança ou uma mulher.

Daniel Munduruku

IN: *coisas de índio - munduruku*, daniel. editora callis. são paulo, 2000 p. 71 a 73. (originalmente narrado por floriano tawé, 1979).

Atividade 2: Segue uma sequência de exercícios que produzi para interpretar o texto *Como surgiram os Cães*.

EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS

ESCOLHA A ÚNICA RESPOSTA CERTA, ASSINALANDO-A COM UM "X" NOS PARÊNTESES.

1- Quem foi o desconhecido que apareceu na aldeia quando os bravos estavam caçando?

- A. () Daniel Munduruku.
- B. () Karu-sakaibê.
- C. () Karupitubê.
- D. () Iraxeru
- E. () Aritana

2- O que é um mito?

- A. () É um texto pessoal em que uma pessoa relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano.
- B. () São textos jornalísticos e não literários que estão presentes em nosso dia a dia, sendo encontrados principalmente nos meios de comunicação.
- C. () É um gênero textual de correspondência que visa a estabelecer uma comunicação direta entre os interlocutores, para transmitir diferentes tipos de mensagens
- D. () São narrativas fictícias utilizadas pelos povos para explicar fatos da realidade e fenômenos da natureza, as origens do mundo e do homem, que não eram compreendidos por eles.

COLOQUE UM “V” NOS PARENTESES À ESQUERDA QUANDO A SENTENÇA FORMADA FOR VERDADEIRA. COLOQUE UM “F” QUANDO O SENTIDO FOR FALSO.

5. A partir da leitura do texto, coloque (V) nos parênteses abaixo para a afirmação verdadeira e (F) para a afirmação falsa.

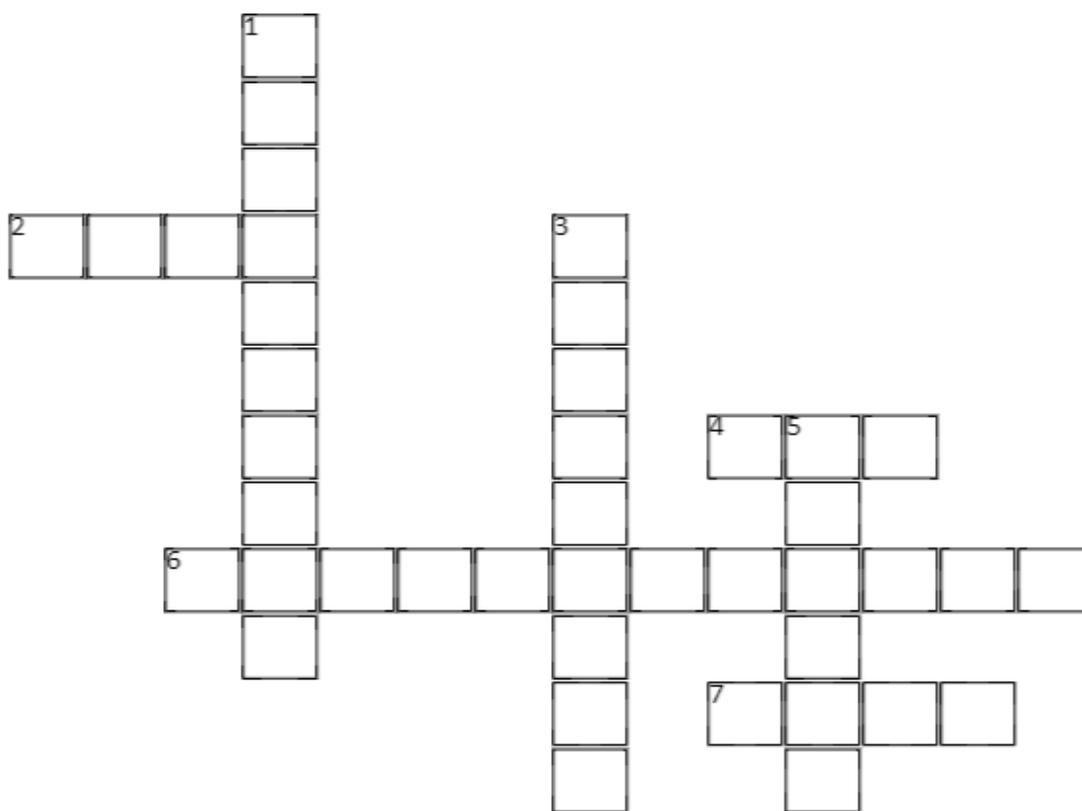
- A. () Cães são bem-vindos às aldeias munduruku.
- B. () Iraxeru recebeu a pena de morte pela sua atitude.
- C. () A aldeia decodemo é a alegre e a com mais habitantes dos Munduruku.
- D. () A jovem indígena não obedeceu advertência do forasteiro.
- E. () Os cachorros ajudavam no sustento da mãe.

PALAVRAS CRUZADAS

6- Resolva as cruzadinhas:

PALAVRAS CRUZADAS

Resolva as cruzadinhas



VERTICAIS

- 1- Pessoa estrangeira
- 3- Povo indígena
- 5- Povoação indígena

HORIZONTAIS

- 2- Maloca dos guerreiros
- 4- Bebida indígena
- 5- Sentimento de irmandade
- 7- Gênero textual



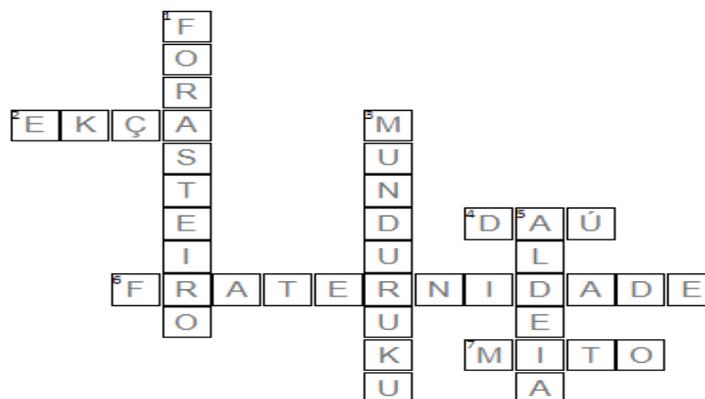
INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS (Gabarito)



- 1- C
- 2- D
- 3- Ela ofereceu ao forasteiro o daú, a bebida tradicional da tribo.
- 4- Porque Iraxeru dera à luz um casal de cães.
- 5- A. F
B. V
C. V
D. F
E. V
- 6-

PALAVRAS CRUZADAS

Resolva as cruzadinhas



Horizontais

- 2 Maloca dos guerreiros
- 4 Bebida indígena
- 6 Sentimento de irmandade
- 7 Gênero textual

Verticais

- 1 Pessoa estrangeiro
- 3 Povo indígena
- 5 Povoação de indígenas

Atividade 4: Vamos enveredar pelo caminho da redação? A proposta dessa atividade é os alunos completarem, com bastante criatividade, o texto que iniciei. Depois vamos estimular os alunos a perder a timidez e a falar em público: chame voluntários para ler o seu próprio texto em voz alta, praticando assim a narrativa oral.

Mistério na floresta



Kayke é um menininho indígena de 10 anos. Ele vive feliz com seus pais e seus dois irmãos mais velhos em uma tribo indígena no coração da Floresta Amazônica. Todos os dias sai para brincar com seus amigos Piatã e Kauê. Brincam de construir canoas, de pião, de arco e flecha, cabo de guerra, corrida, tobdaé (uma espécie de queimado com petecas) e muitas outras brincadeiras. Juntos formam uma grande equipe, pois eles se complementam: Kayke é o mais esperto, Piatã o mais forte e Kauê o mais veloz. Eles amam a natureza.

Em uma certa madrugada, chovia bastante. Mas não era uma chuva comum: o barulho dos trovões assustava os animais e os relâmpagos iluminavam a escuridão da noite. Kayke estava tentando dormir em sua oca, junto com sua família, quando sente um toque em seu peito e ouve uma voz:

- Acorda!

Era Piatã todo encharcado e com cara de assustado.

- O que houve? Perguntou Kayke.

- Shiiii! Vem comigo que eu vou te mostrar algo incrível lá fora.

Quando os dois meninos colocaram a cara para fora da oca, Kayke viu que tinha algo que se movia em meio à mata. Ele forçou a vista e viu algo que seus olhos não podiam acreditar...

Adriano Vieira

Atividade 5: Depois de todas as atividades que envolveram o mito *Como nasceram os cães*, deixe um trabalho para casa: peça que cada aluno tire uma foto do seu animal de estimação. Aqueles que não têm um bichinho, podem tirar fotos com animais dos familiares ou dos amigos. Quem não conseguir, peça para trazer um desenho. Peça para escreverem a espécie do animal, o seu nome e a sua idade.

Eu tirei uma foto com a minha pequena.

O nome dela é Lilica, uma cachorrinha da raça Shih Tzu que só tem 10 meses.



Figura 18: Eu e a Lilica
Fonte: Arquivo pessoal

OFICINA 4: INFÂNCIA NA ALDEIA.

Duração da oficina: um tempo de aula

Ambientação: Chegou a hora de brincar e de ter mais um contato com a natureza! Professor, explique para seus alunos que as crianças indígenas não são diferentes das outras crianças: elas gostam de brincar muito também. A parte bacana é que, geralmente, elas constroem os seus próprios brinquedos utilizando produtos da natureza.

Atividade 1: Vamos produzir uma peteca com folha de bananeira. Ela também pode ser feita de palha de milho. Vale lembrar aos alunos que a peteca é de origem indígena e o seu nome vem do Tupi e significa “tapear”, “golpear com as mãos”.

INGREDIENTES:

- casca de bananeira
- penas de galinha
- barbante

COMO MONTAR:

1. Pegue um pouco de cascas da bananeira.
2. Dobre uma parte da casca até que fique com um volume pequeno.
3. Corte um outro pedaço da casca e embrulhe numa trouxinha o volume da casca que está dobrado.
4. Amarre com fios da própria casca ou barbante para amarrar a ponta da peteca.
5. Depois de amarrada, coloque penas de galinha na ponta.



Foto 19: Peteca de casca de bananeira

Fonte: <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/peteca-de-palha-de-bananeira/>

Atividade 2: Vamos confeccionar outro brinquedo. Esse é muito mais fácil de fazer!
É um pião com limão.

INGREDIENTES:

- limão
- espeto de churrasco

COMO MONTAR:

1. Pegue o espeto de churrasco e enfie no limão até atravessá-lo.
2. Só atravesse a pontinha do espeto do outro lado do limão.
3. Está pronto! Agora é só girar o seu pião.



Figura 20: Enfie o espeto no limão

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 21: Atravesse o limão

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 22: Equilibre o pião

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 23: Brinque sem moderação

Fonte: Arquivo pessoal

OFICINA 5: OLIMPÍADA INDÍGENA.

Duração da oficina: um tempo de aula

Ambientação: Essa atividade pode ser feita de forma interdisciplinar com o professor de Educação Física. O ideal é que seja realizada na quadra esportiva ou no pátio da escola. Trata-se de apresentar e praticar um circuito de jogos e brincadeiras de origem indígenas. Preparem-se para suar!

Atividade 1: Corrida do saci ou Heiné Kuputisü

É um jogo de velocidade, resistência e equilíbrio. Em primeiro lugar, marque a saída e a chegada. Coloque quem vai participar da brincadeira lado a lado. Quando a corrida começar (por um grito ou som de apito), os competidores devem correr em apenas um pé, igual a o Saci. Durante o percurso é proibido trocar de pé. Ganha quem chegar primeiro ao final do percurso.



Figura 24: Menino kalapalo durante o jogo em que só pode correr num pé só.

Foto: Haroldo Palo Junior, 2006.

Fonte: <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>

Atividade 2: Arranca mandioca

Peça para os alunos que vão brincar sentarem no chão, em fila, um atrás do colega. O aluno que estiver no início da fila deve abraçar uma árvore ou um poste. Fale que é para se agarrar com força, pois ele é "o dono da roça de mandiocas". O segundo aluno da fila abraça o colega da frente pela barriga, e assim sucessivamente até o último brincante. Quando a brincadeira começar, o aluno mais forte recebe a missão de arrancar uma a uma cada criança-mandioca da fila.



Figura 25: Meninas wapishana brincam de 'tatu'. Foto: Renata Meirelles.

Fonte: <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>

Atividade 3: Cabo de guerra

O Cabo de guerra todo mundo conhece. É um jogo que envolve muita força e técnica. Separe os alunos em duas equipes, faça uma linha central no chão, entregue a corda para os participantes e comece a competição. Ganha a equipe que puxar a corda até que o grupo oponente cruze a linha central.



Figura 26: Disputa de Cabo de Guerra nos Jogos Indígenas

Fonte: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/jogos-ind%C3%ADgenas-atraem-600-atletas-em-luta-para-manter-viva-a-mem%C3%B3ria-de-povos-1.684444>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar esse trabalho aos colegas professores da Educação Básica, sobretudo os de Língua Portuguesa, espero que o objetivo principal de contribuir para que a leitura do Texto Literário nascido da oralidade pode ser auxílio valoroso, na Educação Básica e para o incentivo a debates sobre a inclusão do indígena na condição de escritores na contemporaneidade.

Apesar do paradigma atual apontar para uma ausência sistemática de produções literárias indígenas em materiais didáticos no Ensino do Brasil, ainda é possível mudar esse cenário quando há vozes docentes dispostas a modificar a visão estereotipada sobre esses povos e, ao mesmo tempo, valorizar essa literatura imensuravelmente rica em meio a seus alunos. Infelizmente, onde uma grande parte da sociedade é preconceituosa e intolerante, muitas vezes, é preciso conhecer para valorizar.

Por fim, é desejo meu continuar produzindo muitas outras atividades escolares que envolvam as Literaturas indígenas, como narrativas, interpretações de textos, jogos, caça-palavras, entre outras. Certamente, a partir de agora, meus alunos terão o primeiro contato com os povos indígenas por meio do texto literário e por esse caderno pedagógico. Esse será o primeiro de muitos. E que eles sejam espalhados pelas salas de aulas desse imenso e rico Brasil. Ajude-me nessa missão!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. São Paulo, ed. Callis, 3ª ed., 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio: versão infantil*. São Paulo, ed. Callis, 2003.

MUNDURUKU Daniel. *Kabá Darebu*. Ilustrações Marie Therese Kowalczyk. São Paulo, 2002

SITES

<http://blog.saude.mg.gov.br/2018/04/19/dica-editora-fiocruz-celebra-dia-do-indio-com-sugestao-de-livros-e-dvds>

<https://br.pinterest.com/pin/414049759473957410/>

<http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>

<https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/peteca-de-palha-de-bananeira/>

<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/jogos-ind%C3%ADgenas-atraem-600-atletas-em-luta-para-manter-viva-a-mem%C3%B3ria-de-povos-1.684444>

<https://www.vozdaliteratura.com/post/brasis-daniel-munduruku>

<https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>

<https://www.xapuri.info/cultura/a-raiva-de-ser-indio/>

<https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g&t=11s>

<https://www.youtube.com/watch?v=sK5kL9q7VNo>