



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISISONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**JACKELINE DE ALMEIDA SILVA**

**A LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2020**

**JACKELINE DE ALMEIDA SILVA**

**A LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências à obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**CAMPINA GRANDE-PB  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586l Silva, Jackeline de Almeida.  
A literatura indígena no ensino fundamental [manuscrito] :  
uma experiência na escola do campo / Jackeline de Almeida  
Silva. - 2020.  
160 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação e Pesquisa , 2020.  
"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva , UFCG -  
Universidade Federal de Campina Grande ."  
1. Letramento literário. 2. Literatura indígena. 3. Daniel  
Munduruku. 4. Formação de leitores. I. Título  
21. ed. CDD 372

JACKELINE DE ALMEIDA SILVA

**A LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Formação Docente.

Aprovada em: 16/06/2020.

**BANCA EXAMINADORA**



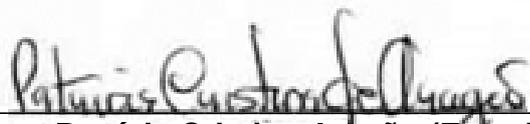
---

**Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)**



---

**Profa. Dra. Márcia Tavares Silva (Examinadora)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**



---

**Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)**

Dedico este trabalho a meus pais, minhas irmãs, sobrinhos queridos e a meu cunhado, que sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado durante todo esse processo.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me ajudado a chegar até aqui com juízo.

Aos meus pais, Edileuza e Jurandir, às minhas queridas irmãs Jacklaine, Jahelina e Jahisma, e ao meu cunhado Walisson, que me incentivaram em todos os momentos e me auxiliaram sempre no que foi possível.

Aos meus sobrinhos que são a minha alegria, Wagner, Maria Clara, Isis Sofia e Otávio, por sempre me jogarem pra cima e fazerem minha vida especial.

Aos amigos mais chegados e aos que conquistei durante o mestrado, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade calorosa e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

Ao meu professor orientador Marcelo Medeiros, por embarcar comigo nesta aventura, por seus ensinamentos, disponibilidade e desapego com seus livros, por suas correções cirúrgicas, sua ajuda e paciência.

A todos que trabalham na Escola Municipal Cícero Correia, que souberam compreender o momento de estudo e minhas ausências, em especial à professora Ana Flávia, que dividiu comigo sua turma e me ajudou na aplicação desta pesquisa.

À turma de alunos que fizeram parte deste trabalho, crianças que vi crescer e que tive o privilégio de ensinar no primeiro ano que entraram na escola.

Aos professores, que nos acompanharam no decorrer deste processo, por sua dedicação e aprendizado.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a recepção da literatura de temática indígena em uma escola do campo. O nosso principal objetivo foi, na perspectiva do letramento literário, desenvolver um trabalho de educação literária a partir da leitura de algumas obras indígenas de diversas etnias, centrada na obra “*Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória*”, de Daniel Munduruku, com alunos do primeiro segmento da Educação Básica. Para isso, foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática, especialmente com narrativas indígenas, em diálogo com outros gêneros que versassem sobre a cultura indígena, tais como: poesias, lendas, músicas, artes visuais, de modo a enriquecer o universo cultural dos alunos e valorizar a tradição indígena, além de estimular práticas leitoras nesse aspecto. O estudo constou de uma pesquisa qualitativa, do tipo ação, com uma abordagem etnográfica, que buscou conhecer a cultura e tradição indígena, com foco na etnia Potiguara, e analisar de que forma alunos do Ensino Fundamental receberiam a cultura indígena em uma abordagem metodológica que visava à formação do aluno crítico e criativo, aquele atuante no meio social em que está inserido. Para tanto, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a observação, a entrevista, o questionário e a captura de imagens. O *locus* da pesquisa foi a Escola Municipal Cícero Correia de Meneses localizada na zona rural de Campina Grande-PB. Os colaboradores deste estudo foram alunos e a professora do 5º ano do Ensino Fundamental da referida instituição escolar. A pesquisa encontra-se teórico-metodologicamente respaldada em Cosson (2006), Graúna (2003), Jauss (1979), Iser (1996), Bordini e Aguiar (1998), bem como na literatura indígena de Daniel Munduruku (2012), Thiél (2012), e de documentos legais que tratam da educação indígena. Diante dos resultados da intervenção pedagógica, pode-se concluir que o texto de Daniel Munduruku, diretriz da sequência proposta, em virtude de seu aspecto memorialístico, o escritor encantou os alunos e permitiu que os nossos sujeitos leitores se encontraram, via literatura, com outros sujeitos, os indígenas. Logo, a experiência realizada mostrou-se relevante porque contribuiu para despertar o interesse do leitor pela literatura de temática indígena, conseqüentemente, para fomentar o reconhecimento social e cultural dos povos indígenas como sujeitos de direito.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário. Literatura Indígena. Daniel Munduruku. Formação de Leitores.

## ABSTRACT

This paper aims to study the reception of indigenous literature in a countryside school. Our main purpose was, in the perspective of literary literacy, to develop a work of literary education based on the reading of some indigenous papers originated from different ethnicities, centered on the book “Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória”, by Daniel Munduruku, with some elementary school students. To achieve this, a didactic sequence was developed and applied, especially with indigenous narratives, dialogues with other genres that dealt with indigenous culture, such as: poetry, legends, music, visual arts, in order to enrich the students' cultural universe and enhance the indigenous tradition, in addition to encouraging reading practices in this meaning. The study consisted of a qualitative research, of the action type, with an ethnographic approach, which sought to know the indigenous culture and tradition, focusing on the Potiguara ethnicity, and to analyze how primary school students would receive indigenous culture in a methodological approach that aimed at the formation of the critical and creative student, the one who works in the social environment in which he is in. For this purpose, observation, interview, questionnaire and image capture were used as data collection instruments. The research took place at Cícero Correia de Meneses Municipal School located in a countryside area of Campina Grande city, state of Paraíba. The collaborators in this study were the students and their teacher from the 5th grade of that school. This research has been theoretically and methodologically supported by Cosson (2006), Graúna (2003), Jauss (1979), Bordini and Aguiar (1998), as well as in the indigenous literature of Daniel Munduruku (2012), Thiél (2012), and of some legal documents that deal with indigenous education. In view of the results obtained from the pedagogical intervention, it can be concluded that literary literacy is relevant in promoting discussions about indigenous literature, contributing to the social and cultural recognition of indigenous peoples as a subject of law. The results suggest that the practice of literary literacy is an effective possibility in approaching indigenous literature. From the results of the pedagogical intervention, it was concluded that Daniel Munduruku's text, based on the sequence's guideline and due to his memorialistic aspect, enchanted students and allowed our readers to meet, via literature, with others subjects, the indigenous one. Therefore, the experience performed proved to be relevant because it contributed to increase the interest of the reader in the literature on indigenous themes, consequently, to foster the social and cultural recognition of indigenous peoples and their rights

**Keywords:** Literary Literacy. Indigenous Literature. Readers Formation Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Capa do livro Meu Vô Apolinário.....	68
<b>Figura 2</b>	Fotos de indígenas em diversas situações na atualidade.....	72
<b>Figura 3</b>	Os alunos separando as figuras dos indígenas e manuseando o cesto pela primeira vez.....	74
<b>Figura 4</b>	O cesto com exemplares do livro Meu vô Apolinário.....	75
<b>Figura 5</b>	Tentando adivinhar o que o cesto trouxe e descobrindo o maracá.....	78
<b>Figura 6</b>	Exibição de clipes com músicas indígenas em sala de aula e na sala de computação.....	79
<b>Figura 7</b>	Exibição de uma lenda indígena e produção de gráfico com as favoritas da turma.....	81
<b>Figura 8</b>	Manuseio de livros e aventais com histórias dos Povos Potiguara....	83
<b>Figura 9</b>	Escrita coletiva da carta para Escola Indígena Pedro Poti.....	85
<b>Figura 10</b>	Fotos que foram anexadas às cartas para a Escola Indígena.....	86
<b>Figura 11</b>	Carta-resposta da Escola Indígena.....	87
<b>Figura 12</b>	Pintor indígena Potiguara Severino e sua tela “Tempos”.....	89
<b>Figura 13</b>	Cartas escrita para os alunos da Escola Indígena Pedro Poti.....	91
<b>Figura 14</b>	Caminhada e chegada ao açude José Rodrigues para aula de campo.....	93
<b>Figura 15</b>	Momento de leitura e relaxamento na aula de campo.....	94
<b>Figura 16</b>	Atividade de produção artística na aula de campo e nossa foto de despedida da tarde.....	95
<b>Figura 17</b>	Desenhos produzidos na aula de campo.....	96
<b>Figura 18</b>	Leitura das cartas dos alunos da Escola Indígena.....	97
<b>Figura 19</b>	Exibição de vídeo com mensagem da autora indígena Márcia Kambeba e gravação de vídeo com agradecimento da turma.....	99
<b>Figura 20</b>	Escrita de cartões de gratidão.....	101
<b>Figura 21</b>	Gravação de vídeos com trechos escolhido na escola e na fazenda.....	104
<b>Figura 22</b>	Compartilhando a leitura com os vizinhos da escola.....	106

<b>Figura 23</b>	Cartas com perguntas utilizadas no jogo da trilha.....	108
<b>Figura 24</b>	Brincando com uma trilha indígena e retribuindo ao cesto seus presentes.....	109
<b>Figura 25</b>	Painel com montagem de foto feita pelos alunos.....	110
<b>Figura 26</b>	Preparação e início da Mostra Indígena.....	111
<b>Figura 27</b>	Mostra do trabalho realizado durante a sequência para a comunidade escolar.....	112
<b>Figura 28</b>	Apresentação da Mostra para os pais da escola.....	113
<b>Figura 29</b>	Reapresentação da Mostra para o turno da manhã.....	115
<b>Figura 30</b>	Mostra itinerante na Escola Municipal Laura Amorim.....	116

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Quadro 1</b> Desenho da Sequência Didática Literatura Indígena.....	51
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CETIC</b>	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca da Escola
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>TI</b>	Terras Indígenas
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>18</b>
1.1 Estética da Recepção e letramento literário: entre o leitor e formação de leitores.....	18
1.2 Letramento Literário e Formação do Leitor: considerações para o Ensino Fundamental I.....	25
1.3 Documentos oficiais de ensino e literatura indígena: caminhos para o fazer pedagógico .....	29
1.4 Panorama da Literatura indígena no Brasil .....	39
<b>CAPÍTULO II - LITERATURA INDÍGENA E FAZER PEDAGÓGICO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>47</b>
2.1 Caracterização do Estudo .....	47
2.2 Universo da pesquisa e Amostra de dados .....	50
2.3 Desenho da Sequência Didática .....	51
2.4 A literatura dos povos indígenas: contribuições para o ensino .....	53
2.4.1 Análise dos questionários dos alunos .....	54
2.4.2 Análise do questionário da professora .....	64
<b>CAPÍTULO III - AS FACES DA LITERATURA INDÍGENA: RESULTADOS DAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO .....</b>	<b>67</b>
3.1 Literatura indígena na escola do campo: vivências .....	67
3.2 Uma história, várias reflexões: apresentação do livro <i>Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória</i> .....	68
3.3 Literatura Indígena na sala de aula: apresentando possibilidades e construindo significados .....	71
3.3.1 Redescobrimo nossas raízes .....	71
3.3.2 A raiva de ser índio .....	76
3.3.3 Seres Encantados, Maracanã .....	80
3.3.4 Indígenas próximos a nós. Crise na cidade .....	86
3.3.5 O vô Apolinário .....	88
3.3.6 A sabedoria do rio – das páginas do livro às páginas da natureza .....	92
3.3.7 Escritas Indígenas – O voo dos pássaros .....	98
3.3.8 Apolinário se une ao grande rio .....	102
3.3.9 Partilhar para crescer .....	104
3.3.10 Recordar é viver .....	108
3.3.11 Compartilhando saberes - nossas vivências nas mostras .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE</b>	

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, tudo o que nos cerca exige de nós a competência leitora, que é uma das ferramentas mais importantes para a nossa sociedade moderna, visto que grande parte de nossas atividades cotidianas exige a relação leitura/escrita. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos (ZILBERMAN, 2008). Assim, quanto mais experiência leitora vivenciada, maior poderá ser a compreensão diante do mundo que nos cerca, ainda que, segundo Freire, a leitura vá além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, a leitura de mundo facilita uma leitura crítica da realidade. Assim, ter oportunidade de fazer a sua leitura de mundo, como explica Freire (1992), é abrir possibilidades de estar ciente, de posicionar-se diante da vida. Portanto, propiciar os estímulos à leitura pode e deve ser dirigido com vistas a despertar no aluno a observação mais ampla do mundo.

Embora nem sempre as obras escolhidas no ambiente escolar apresentem qualidade literária, a inserção de momentos de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, criando uma rotina, além de estimular os alunos à leitura, amplia também sua capacidade de “contemplar o mundo” (SANTOS, 2014). A partir desse incentivo à leitura, o professor vai introduzindo na vida dos estudantes o gosto pela leitura literária e desenvolvendo o senso crítico, para ampliar a visão do cenário em que estão inseridos. É justamente para ir além da leitura superficial que o letramento literário é fundamental no processo educativo (COSSON, 2006). Para avançar neste processo, deve-se compreender que o letramento literário é uma prática social que tem como foco a formação do leitor, para além da decodificação do código, um leitor que interage de maneira independente com as obras, com o mundo das linguagens e, conseqüentemente, busca na leitura um caminho/espço de reflexão que auxilie na construção de si mesmo e de suas subjetividades.

A convivência com diversos textos literários é um poderoso instrumento no desenvolvimento do leitor, uma vez que o encontro com essa variedade de textos e as leituras realizadas propicia além da interação com o texto, a capacidade de ressignificar a prática leitora. Deste modo, torna-se importante para o trabalho em sala de aula diversificar as estratégias utilizadas, com o intuito de despertar o interesse do leitor. Por esse motivo, cabe aos professores selecionar os textos literários apresentados aos alunos, sempre variando os temas, os gêneros,

pesquisando os gostos dos próprios alunos e ampliando o contato deles com as mais diversas obras. Acreditamos no trabalho com leitura de obras literárias e julgamos primordial incentivar o contato contínuo e reflexivo com tais textos.

Nesse sentido, é importante frisar que a literatura é a porta de entrada para a leitura das crianças e explorá-la nos anos iniciais, portanto, proporciona ao aluno uma base que, no futuro, subsidiará sua vida e experiências como leitor, embora, infelizmente, a formação do professor não contemple, ainda, de forma satisfatória, o trabalho com a literatura em sala de aula. Segundo Cosson (2006), é preciso compreender que o literário dialoga com outros textos e é esse diálogo que tece nossa cultura. Nessa perspectiva, dentre tantos textos literários, buscamos mais especificamente explorar a leitura de obras da literatura indígena, por acreditar em sua potencialidade, no que se refere a promover reflexão sobre a presença do índio na atualidade, na problematização de conceitos de identidade e pertencimento étnico, na desconstrução de estereótipos e especialmente em como são retratadas as tradições indígenas.

Por esse motivo, consideramos relevante abordar a literatura indígena na escola, tendo em vista que na formação do povo brasileiro coexistem culturas tão diferentes entre si, resultante da contribuição de vários povos. Nesse aspecto, a obra do antropólogo Darcy Ribeiro (1995) pode nos levar a compreender como a educação tem abordado superficialmente a história dos povos indígenas. De mais a mais, essa literatura ocupa um lugar invisível dentro do ambiente escolar, assim sendo, trabalhar com essa literatura é uma maneira de inserir o letramento literário, assim como contribuir para a compreensão da identidade dos povos indígenas, sua cultura e, conseqüentemente, o contato com essa literatura e seus produtores.

Nosso interesse pela literatura indígena e o desejo de explorar a temática veio da relação que mantemos com índios descendentes, na cidade da Baía da Traição-PB, desde nossa infância. Ademais, a realização de uma Mostra Pedagógica, na escola do campo, em 2015, despertou-nos o desejo de aprofundar o trabalho sobre a cultura indígena. Ao término da Mostra, percebemos a importância de trabalharmos com a essa temática e, em 2017, tivemos nosso projeto selecionado para o mestrado. Assim, demos início a nossa pesquisa com a intenção de, através da Literatura Indígena, trazer uma reflexão prática e promover a visibilidade e valorização dessa cultura, além de favorecer o intercâmbio entre diferentes realidades culturais e educacionais, buscando o benefício das crianças e da

educação na ampliação e exploração da diversidade cultural que contribuiu para a formação do povo brasileiro.

A literatura Indígena é pouco ou quase nunca vivenciada em salas de aulas, principalmente nos anos iniciais. Raras eram as obras de literatura indígenas que circulavam na escola antes da década de 1990. A partir dessa década é que os autores indígenas começam a alcançar maior visibilidade e divulgação. Por muito tempo, a temática indígena foi pouco ou quase nada explorada nas escolas, panorama modificado com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, através da Lei 11.645, de 2008, na qual se incluiu o estudo da cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, especificamente, nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), em seu décimo volume, oferecem propostas para o ensino da pluralidade cultural no Ensino Fundamental. Em seu preâmbulo, trazem a importância de trabalhar e valorizar esse tema, buscando superar as várias formas de exclusão e discriminação existentes. Hoje, conseguimos encontrar nos acervos das escolas públicas obras de escritores indígenas e não indígenas que buscam retratar a existência das diversas etnias espalhadas pelo continente brasileiro. Isso trouxe possibilidades de buscarmos, através dessa literatura, mudanças na maneira como tratamos a questão indígena em sala de aula, pois, no imaginário de grande parte da sociedade os povos indígenas ainda são vistos como uma figura mítica e exótica. É necessário, pois, que a escola seja um dos espaços, senão o principal, onde se trabalhe para romper com esses estereótipos e busque-se ressignificar a história dos povos originários, trazendo à tona sua vida/luta/história.

Nesse aspecto, a escola desponta com o papel fundamental de estimular nos alunos a curiosidade e o respeito pelo outro, seus costumes, modos de vida e a perceber o que os difere, mas também o que os une e, assim, nessa troca, descobrir que existem diferentes formas de pensar e compreender o mundo. Existem questões a serem exploradas/superadas, principalmente no que se refere ao reconhecimento das contribuições da literatura indígena na educação. É evidente que a ausência dessa literatura no cânone a torna à margem, sem visibilidade. Assim, cabe refletirmos: de que modo as práticas de letramento literário podem possibilitar a visibilidade dessa literatura na escola?

Para que essa literatura esteja presente em nossas salas de aulas, faz-se importante trabalhar questões voltadas para a atividade leitora, estimulando diálogos sobre o conceito de identidade indígena e alteridade, contribuindo para ressignificar o olhar sobre o outro, e desse sobre si mesmo. A leitura de obras indígenas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental pode atuar na formação desses alunos, ensinando a eles o respeito à diferença, à diversidade, ou seja, potencializando a conscientização sobre a identidade dos povos indígenas, pois, como bem afirma Cândido (2011), “a literatura também é uma forma de reprodução da cultura”.

Nesse entendimento, essa pesquisa foi desenvolvida no campo da educação, fundamentada na estética da recepção, de Jauss (1979), no método recepcional, preconizado por Bordini e Aguiar (1998), na perspectiva do letramento literário de Cosson (2006), na literatura indígena, com Munduruku (2012), Thiél (2012) e Graúna (2013), entre outros autores.

A pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas, quanto à abordagem, caracterizada não pela preocupação com dados estatísticos, mas por considerar a complexidade e subjetividade do elemento estudado. Vale-se da metodologia etnográfica, na medida em que o objeto da pesquisa é ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros.

Nosso objetivo geral, diante do que foi exposto, concerniu em, na perspectiva do letramento literário, desenvolver um trabalho de educação literária a partir da leitura de algumas obras indígenas de diversas etnias, com alunos do primeiro segmento da educação básica, por meio de uma intervenção didática que favorecesse a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do campo<sup>1</sup>. Para alcançarmos o objetivo maior da pesquisa, estabelecemos alguns objetivos específicos, a saber: i) refletir sobre a presença da literatura indígena na educação básica, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental; ii) analisar, através de questionários, como professores da escola do

---

<sup>1</sup> De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de “Educação do Campo”, que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Na rede municipal de Campina Grande, as escolas localizadas na zona rural do município, embora todas não se enquadrem na citada Resolução e as turmas não sejam multisseriadas são consideradas escolas do campo.

campo utilizam a literatura indígena na formação leitora dos alunos; iii) desenvolver e aplicar uma sequência didática, com foco na literatura indígena, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de escola do campo; iv) analisar como os alunos da escola do campo receberiam textos literários de autoria indígena; v) dar visibilidade à literatura indígena de diferentes etnias.

Essa pesquisa poderá contribuir na ampliação da abordagem da temática indígena que, na contemporaneidade, vem, gradativamente, ganhando espaço no ambiente escolar. Para isso, o texto está organizado em três capítulos: no primeiro, intitulado **Metodologia do ensino de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, justificamos a escolha pela abordagem qualitativa, valendo-se da metodologia etnográfica, descrevendo todo processo de aplicação da pesquisa e apresentamos aspectos sobre a Estética da Recepção e Letramento literário. Além disso, apresentamos os documentos oficiais de ensino que viria a ser modificado com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, através da Lei 11645, de 2008, na qual se incluiu o estudo da cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, especialmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Encerrando este capítulo, traçamos um panorama da literatura indígena no Brasil, destacando que no formato escrito ela passa a ter maior circulação no país a partir da década de 1990.

No segundo capítulo, **Literatura Indígena e fazer pedagógico: apontamentos metodológicos**, exibimos uma caracterização do estudo, o *design* da sequência que foi aplicada na pesquisa (“Vivências da literatura indígena na sala de aula: limites e possibilidades”) e analisamos inicialmente um questionário aplicado com os alunos e com a professora da turma do 5º ano do Ensino Fundamental, facilitando nosso planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola e um olhar sobre futura aplicação da sequência. Diante da questão que motivou essa pesquisa de que modo as práticas de letramento literário podem possibilitar a visibilidade da literatura indígena na escola, optamos por eleger a sequência como norte no desenvolvimento das atividades de letramento literário e tomamos como eixo central dessas atividades de promoção à leitura o livro de Daniel Munduruku “*Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*”.

No terceiro capítulo, intitulado **As faces da literatura indígena: resultados das vivências na escola do campo**, apresentamos a aplicação da sequência didática, com observações e análise. Além disso, são expressas discussões sobre

os resultados da intervenção didática, identificando as evidências com base na literatura sobre o tema e sobre a importância da inclusão da literatura indígena na sala de aula. Por fim, são tecidas considerações finais e recomendações sobre a pesquisa.

## **CAPÍTULO I**

### **METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo, são tecidas considerações sobre o letramento literário e a formação do leitor, direcionando as reflexões da prática de leitura com os alunos Ensino Fundamental I. As proposições utilizadas aqui se fundamentam nos estudos e observações articuladas por Cosson (2006), Rojo (2009), Zilberman (2008), dentre outros pesquisadores da área de linguagem. Tenta-se, ao longo do texto, estabelecer um diálogo entre os autores citados e os documentos educacionais brasileiros que tratam da leitura e literatura na escola, tais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001), visando relacionar a proposta de ensino entre materiais acadêmicos e documentais oficiais para o ensino de literatura indígena. Neste capítulo também dá-se início às reflexões sobre a temática indígena na literatura, fundamentada nos estudos de Graúna (2013), Thiél (2012) e Munduruku (2012), a fim de apresentar um panorama da literatura indígena no Brasil.

#### **1.1 Estética da Recepção e Letramento literário: entre leitores e formação de leitores**

A oralidade é primordial na formação de leitores, por isso precisamos entender que a criança, ao adentrar no universo escolar, carrega saberes da cultura na qual estava inserido. Por este motivo, o professor deve buscar mesclar, em sua prática escolar, ações que estimulem a relação entre o saber escolar e esses tantos saberes que os alunos trazem consigo. Essa troca de saberes pode contribuir para ampliar de maneira significativa o gosto pela leitura, visto que:

Além disso, ao pensarmos na participação do aluno como um ouvinte ativo que cria, transforma e produz as histórias por ele escutadas e lidas, verificamos o quanto a escola pode viabilizar esse espaço-tempo de aprendizagem e vivência (GOMES e MORAES, 2013, p. 18).

A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos (ZILBERMAN, 2008). É uma das ferramentas para o contínuo

saber e é através dela que as pessoas têm acesso a um conjunto de informações; um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social (PETIT, 2009). Nesse sentido, tomamos a leitura e a oralidade como instrumentos de reflexão, na busca da construção de sujeitos engajados, conhecedores de si mesmos e de suas subjetividades, com foco no respeito e na diversidade.

Percebemos que as práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda são parcialmente aplicadas no cotidiano escolar, onde verificam-se atividades que buscam por vezes a mera decodificação ou mesmo respostas explícitas no texto lido, ou melhor, práticas de leitura que não contemplam a perspectiva do letramento. Os textos que aparecem no livro didático, em sua maioria, são fragmentados, destituídos de sentido completo, que direcionam a uma interpretação já pré-fixada, indo de encontro ao que se almeja no processo de leitura literária:

[...] que toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-los sob os mais variados aspectos (COSSON, 2006, p. 29).

Portanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura é uma das ferramentas que convida o leitor a conhecer esse mundo criativo e, a partir dela, pretendemos mostrar as possibilidades de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula, para ampliar o gosto pela leitura. Segundo os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 2001 p. 53).

Como sabemos, um dos principais compromissos da escola é formar leitores e escritores proficientes. No entanto, notamos que as expectativas destacadas nos documentos oficiais não estão sendo alcançadas. Um exemplo disso são os resultados atingidos pelos estudantes brasileiros no *Programme for International*

*Student Assessment- PISA*<sup>2</sup> (2018) – uma avaliação internacional – em que o índice de leitura (50,1%) está abaixo de outras áreas, como Ciências (55,3%) e Matemática (68,1%). Esses dados apontam que a maioria dos estudantes brasileiros permanece apresentando níveis abaixo do considerado básico nessas áreas.

Outra avaliação, agora em nível nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb<sup>3</sup>, que avalia os estudantes dos quinto e nono anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, urbanas e rurais, e do terceiro ano do Ensino Médio, aponta que em Língua Portuguesa os estudantes têm apenas 1,6% de aprendizagem adequada. Uma maneira possível de mudança para essa realidade seria estimular e incentivar a leitura, principalmente a leitura literária, pois constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história (ZILBERMAN, SILVA, 2008).

Outro documento que destaca o papel da leitura e da literatura no currículo escolar é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>4</sup> (BRASIL, 2017), primeiro, destacando a competência leitora do aluno, em que “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas”; segundo, evidenciando a literatura como conhecimento que deve voltar-se aos objetivos de aprendizagem. Em ambos, o foco converge para o desenvolvimento das competências de entendimento e interpretação da leitura.

Nesse cenário, cabe ao professor estreitar essa relação texto/leitor. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com a leitura literária se apresenta como um movimento dinâmico e, acima de tudo, desafiador. Tudo dependerá da intenção, da relação e da maneira como a literatura é apresentada ao aluno.

---

<sup>2</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*, é uma avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: novembro de 2019.

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala, que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acessado em: novembro de 2019.

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Ministério da Educação, 2017).

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013 p. 20).

Acreditamos no trabalho com leitura de obras literárias e julgamos primordial incentivar o contato contínuo e reflexivo com tais textos. Notamos que, cada vez mais cedo, o aluno é instigado a buscar se relacionar com textos, e os benefícios dessa relação frutificam de forma significativa ao longo da vida estudantil:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (COSSON, 2006, p. 30)

Esse movimento da leitura literária deve ser introduzido no cotidiano escolar, nas práticas educativas, pois nossa experiência docente tem mostrado tratar-se de uma forte ferramenta de conhecimento. Infelizmente, conforme aponta Assoni (2018), nos primeiros anos escolares, esse contato se dá em grande parte com textos fracionados, oferecidos por pedaços: a obra vem em pequenos trechos/curtos e com auxílio de ilustrações para prender a atenção da criança e facilitar sua compreensão (ASSONI, 2018). Postos de maneira descontextualizada, entretanto, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 2001). Desta forma, recai sobre o professor a responsabilidade de trazer novos elementos para ampliar e dinamizar o horizonte de leitura de seus alunos.

Buscaremos respaldo para o desenvolvimento deste trabalho no letramento literário que, por sua vez, teve sua origem apoiada na Estética da Recepção. Para compreendermos esse percurso, julgamos pertinente apresentar brevemente a teoria da recepção, que tem respaldo estudos com textos literários nas escolas.

No percurso do estudo das obras de literatura, enfatizou-se, de início, o autor ou o texto. O sujeito leitor tinha, assim, um papel subjetivo. Estudando esse leitor, Iser (1996) descobre que a leitura demanda do leitor agilizar suas memórias. Discutindo as “concepções de leitor” e a concepção do “leitor implícito”, ele diz que

os leitores comuns não eram considerados por não serem especialistas, os professores críticos e pesquisadores eram únicos leitores.

Fazendo uma análise do papel do leitor no ato da leitura, Iser (1996, p.75) conclui: “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”. De fato, Iser (1996) reconhece que o ato de ler é complexo para o leitor, e, em se tratando de um texto literário, este permite ao sujeito leitor construir sentidos a partir de suas vivências, uma vez que as estruturas textuais conduzem a fruição da imaginação do leitor.

Importa-nos, aqui, fazer uso também dos estudos do alemão Hans Robert Jauss (1967), sobre a recepção de obras literárias, falando pela primeira vez sobre sua teoria, em uma palestra na Universidade de Constança, na Alemanha. Embora os estudos de Iser e Jauss não estejam direcionados para o espaço de ensino, as discussões de ambos são relevantes para as reformulações das teorias sobre literatura e ensino (MARTINS, 2016).

Assim, o foco, que antes recaía sobre o texto ou autor, a partir dos estudos de Jauss, muda e começa a evidenciar o leitor. Desse modo, esse estudo:

Sugere que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. Seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 2009, p. 49)

No Brasil, a Estética da Recepção foi introduzida por Regina Zilberman, no final da década de 1980, a partir do livro *Estética da recepção e história da literatura*, em que a estudiosa vai apresentar e comentar as sete teses defendidas por Jauss, em sua teoria. Essa teoria veio lançar um novo olhar sobre o leitor, valorizar sua relação na construção de sentido do texto, além de desmistificar a ideia de leitura única. São múltiplos os caminhos do leitor em relação ao texto lido, sendo assim, o mesmo texto propicia leituras diversas. Nesse sentido, essa a Estética da Recepção foi fundamental para reformular os objetivos educacionais no campo dos estudos literários.

Nessa direção, a estética da Recepção, de Jauss, influenciou teoricamente os estudos de Bordini e Aguiar (1988) e Cosson (2006). O foco no leitor é o que os

aproxima. No entanto, estes últimos autores se dedicam em especial ao leitor no espaço do ensino e como este espaço pode contribuir para formar leitores de literatura. Assim, o trabalho sobre letramento literário, de Cosson, se diferencia nesse universo por preocupar-se com a inserção da literatura em meio a outras práticas letradas na escola, uma vez que ele parte do princípio de que “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2006, p. 15).

Assim, com um enfoque claro no ensino de literatura na escola básica, Cosson conceitua o letramento literário como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. A fim de entender essa concepção de letramento literário, retomamos o conceito de letramento difundido por Cosson (2006, p.12), para quem: “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

É nessa perspectiva que estudos apontam que o letramento é apenas uma etapa neste processo de apropriação da leitura. Após o indivíduo conquistar a leitura da palavra, é fundamental que conquiste outras etapas de leitura de realidade. Contudo, se não houver, por parte da escola como instituição, o objetivo precípua de transformação desta sociedade, ela tornar-se-á uma repetidora, uma moduladora de seres. Por esse ângulo, Soares (2005) reforça que “é preciso letrar-se”, ao considerarmos que:

O termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24 *negritos da autora*)

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, **letramento**. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. (SOARES, 2005, p. 51 *negrito da autora*)

A respeito da alfabetização e do letramento, pode-se inferir que a primeira é adquirida através dos instrumentos de ensino e aprendizagem que têm como escopo a preocupação com a aquisição do código escrito, ao passo que o segundo

proporciona o exercício das práticas sociais que utilizam a escrita. Referindo-se ao termo letramento, Rojo (2009, p. 98) destaca que esse:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Para Rojo, o letramento é um conjunto de práticas letradas vivenciadas em situações socio-comunicativas. Esse pensamento coincide com Soares, quando ambas as autoras concordam que essas práticas letradas são vivenciadas culturalmente pelos indivíduos. Em conformidade com Cosson (2006), “o letramento literário possui configurações específicas, ele se faz por meio de textos literários, vai além do uso social da escrita, é uma forma de assegurar o efetivo domínio dela”. O processo de letramento literário é, portanto, diferente da aquisição da leitura e da escrita. Para Cosson (2006), consiste numa prática social e, assim, sob responsabilidade da escola, salientando:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2006, p.12).

A proposta a que se refere o autor pauta-se em uma “sequência básica” a ser desenvolvida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Contudo, sua obra também trata da “sequência expandida”, a qual, segundo ele, “deixa mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2006, p. 76). A sequência básica é mais simples, serve para os anos fundamentais e médio, porém é mais indicada para o fundamental I. A sequência expandida é mais complexa, sendo indicada para o Ensino Fundamental II e Médio.

Mas voltemos à “sequência básica”, a qual estrutura a intervenção de que trata esta pesquisa. Para Cosson, a “sequência básica” de letramento literário é constituída por quatro passos: Motivação (que consiste na preparação do aluno, ou seja, o encontro do leitor com a obra); Introdução (é realizada uma breve apresentação do autor e da obra); Leitura (constitui a etapa principal da proposta de

letramento literário, pois consiste no acompanhamento da leitura) e Interpretação (etapa em que são construídos os sentidos da obra, através das inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade).

Tais etapas têm por objetivo transformar o conteúdo lido em conhecimento a partir do letramento literário, uma vez que o sujeito vai assimilando as práticas sociais relacionadas ao objeto lido. Para Cosson (2006), na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas ele sugere a sequência básica para introdução do letramento literário na escola, enfatizando que:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2006, p. 54).

Nessa “sequência básica”, nota-se a influência da Estética da Recepção, na qual o leitor é visto como sujeito ativo no processo da leitura. Na perspectiva de Cosson (2006), ao realizar leituras compreensivas e críticas, o leitor vai aos poucos se tornando receptivo a outros textos. Em outras palavras, “o letramento literário permite a apropriação da literatura como construção literária de sentidos” (COSSON, 2006, p.25).

## **1.2 Letramento Literário e Formação do Leitor: considerações para o Ensino Fundamental I**

A leitura está na escola como um dos instrumentos para ampliar os conhecimentos dos alunos e, sobretudo, para fomentar a formação de leitores. Para isso, o aluno precisa ter acesso a diversos portadores textuais – jornais, revistas, gibis entre outros - e receber estímulos que o conduzam à prática leitora. Entretanto, apesar de causar certo encantamento, a literatura tem um lugar reservado à margem, sua literalidade por vezes é posta em xeque. Os critérios utilizados para delimitar os textos que são considerados literários mudam com o passar dos anos. Como nos fala Márcia Abreu (2004), esses critérios de julgamento mudam

historicamente, pois um texto apreciado hoje pode ser esquecido amanhã e vice-versa.

Nessa perspectiva, é interessante trazer para dentro da sala de aula estudos como de Cosson (2006) e Rodrigues (2018), por exemplo, para respaldarmos o trabalho com a literatura indígena, pois muitos professores têm dificuldade em selecionar uma literatura de temática indígena no Ensino Fundamental, literatura que vem ganhando destaque nas últimas décadas, dando voz e promovendo o diálogo sobre a temática. Essa lacuna se dá em face de serem poucas as formações dos docentes para o trabalho com a literatura no espaço escolar. O estudo da literatura de temática indígena conduz a uma reflexão sobre o outro, o diferente, e sua inclusão/exclusão na sociedade contemporânea, no espaço urbano e na produção literária (THIÉL, 2012). Faz-se urgente, portanto, inserirmos, no âmbito escolar, essa literatura, através de práticas que instiguem os alunos a encontrarem sentido, a perceber que há uma relação entre o leitor, o texto e outros conhecimentos como a história, por exemplo, possibilitando o conhecimento do diferente e da diversidade.

Rodrigues (2018), analisando como são desenvolvidas as possíveis práticas de letramento literário em uma escola do campo, aponta que é notório que a escola “precisa de preparação para possibilitar e desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam a importância da literatura”. Ela também constatou que, apesar de os docentes possuírem vasta experiência em sala de aula, há “dificuldades na elaboração de conceitos teóricos, as práticas desenvolvidas e estratégias usadas por elas, para mediação dos conhecimentos e nos eventos escolares ficam prejudicadas” (RODRIGUES, 2018, p. 94).

Uma linha de abordagem para os professores sobre a cultura indígena é a oralidade, pois, em sua origem, a literatura indígena é marcada pela tradição oral, na qual se tem uma narrativa particularmente verbal. Perceber a riqueza desta oralidade que nos chega através de anos de luta, de resistência e que ela atualiza através da escrita os saberes ancestrais é fundamental para compreendermos que o escritor indígena deve ser lido, respeitado e divulgado. Só para ilustrar, na obra de Daniel Munduruku, *“Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”*, a oralidade por vezes leva o leitor a imaginar-se ouvindo o diálogo entre o indiozinho e o avô. Isso nos ajuda a entender por que a memória é tão importante nas sociedades orais, como pontuam Verisiani, Yunes e Carvalho (2012). Além disso, Jekupé (2009) salienta que a história oral é e sempre será importante na tradição

indígena, acreditando que a escrita e a oralidade corroboram no fortalecimento das culturas indígenas.

A história oral sempre foi importante, mas com a escrita podemos ser mais fortes eu acredito porque, através dela, podemos registrar muitas histórias e com isso elas não se perderão de vista. Quanto a história oral, sei que se não existirem os contadores de história, esquece-se de contar tal história, por exemplo, aí ela poderá ser esquecida com mais facilidade. Por isso, nós indígenas, temos que ter as duas culturas para nos fortalecermos ainda mais, que é a história oral e a escrita (JEKUPÉ, 2009, p.17-8).

E assim neste misto de oralidade e escrita as histórias indígenas chegam até nós, nos convidando a adentrar neste universo dos povos originários. Nessa perspectiva, o letramento literário de temática indígena pode contribuir para “o fortalecimento da identidade étnica”, como reflete Ramalho (2016), ao tecer considerações sobre essa temática. Ele aponta como uma das possibilidades nesse empoderamento indígena “a leitura literária situada de textos ancestrais na educação indígena, como elemento revitalizador da afirmação identitária e de resgate da memória histórica” (RAMALHO, 2016, p. 54).

Essa cultura invisível de que tratam Rodrigues e Ramalho é fruto do desconhecimento da cultura indígena. Contudo, hoje, observa-se no cenário literário brasileiro “um movimento que não apenas reconhece a existência de uma literatura indígena, mas que também sinaliza a origem do gênero literário nas narrativas e mitologias provenientes da oralidade” (GOLDEMBERG, CUNHA, 2010, p.120).

Para Andrade e Silva (2016), observam-se também iniciativas didático-pedagógicas que procuram estimular a leitura do modo de vida dos povos indígenas, e isso, no nosso entendimento, pode conduzir a maneira com que a sociedade vê e pensa sobre as histórias indígenas. Nesse aspecto, Simas (2009), estudando a relação entre o discurso do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* – RCNEI e as práticas de letramento da escola, mostra que, não obstante os professores que lecionam numa escola indígena Potiguara conheçam a proposta do RCNEI, as práticas de letramento ainda estão em construção:

Outra conclusão a que chegamos, foi de que as práticas de letramento dos professores não estão completamente ligadas aos valores da cultura Potiguara, porque somente um professor traz as problemáticas da comunidade para serem refletidas no ensino de línguas. Dois professores, nas respostas à entrevista, demonstram, no entanto, entenderem que a Educação Escolar Indígena objetiva, entre outras coisas, a valorização da cultura indígena, porém não desenvolvem essa proposta nas suas aulas.

Assim, nossa hipótese de que as práticas de letramento escolar Potiguara são, em sua maioria, as mesmas praticadas nas escolas nacionais, não correspondendo às necessidades da comunidade indígena, nem favorecendo a um ensino-aprendizagem intercultural confirma-se. (SIMAS, 2009, p. 144)

É importante estudar os povos indígenas, conhecer seu modo de vida, pensamentos, reconhecer que eles são sujeitos da história e têm uma riqueza de conhecimentos a partilhar. Apesar da falta do seu reconhecimento na sociedade letrada, as vozes indígenas não se calam. Os aspectos intensificadores da literatura indígena contemporânea no Brasil remetem à auto-história de resistência, à luta pelo reconhecimento dos direitos e dos valores indígenas, à esperança de um mundo possível, com respeito às diferenças (GRAÚNA, 2013). E toda essa história de lutas pode ser trazida para sala de aula, tendo como ponto de partida as literaturas indígenas.

Alguns trabalhos têm evidenciado que o letramento literário pode contribuir para a inserção da cultura indígena na sala de aula, como a pesquisa realizada por Souza (2015), que aplicou uma proposta de letramento literário com alunos do 7º ano de uma escola pública, concluindo, ao final das análises e da proposta de intervenção, que, apesar da publicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, “ainda há uma sub-representação dos negros e dos índios nos materiais didáticos, bem como ainda percebe-se uma visão estereotipada desses grupos na escola e no imaginário dos educandos”. Em sua pesquisa, Souza (2015, p.132) pontua duas questões importantes sobre a inserção da literatura indígena na escola:

[...] as representações ainda estereotipadas e preconceituosas feitas em relação ao negro e ao índio, disseminadas socialmente, são fruto de um longo e complexo processo de exclusão desses povos em diversos espaços, sobretudo na escola e na literatura.

[...] às funções que a literatura desempenha na construção da identidade dos sujeitos, atuando diretamente no imaginário e promovendo o diálogo entre o homem e o mundo, fazendo com que novas configurações desse mundo sejam possíveis.

Esse delineamento que faz Souza contribui para reflexões que visam revisitar essas concepções estereotipadas que a escola ajuda a reforçar sobre os povos indígenas, mas em tempo aponta a importância de os professores oferecerem subsídios aos alunos por meio da literatura e a partir de estratégias didático-pedagógicas que desenvolvam as temáticas étnico-raciais em sala de aula,

procurando valorizar a literatura enquanto meio de humanização capaz de ser, além de uma fonte de prazer estético, um caminho para a conscientização dos sujeitos.

Ainda hoje vemos representações estereotipadas e pejorativas dos povos indígenas, que foram historicamente construídas, inclusive na escola, em livros didáticos e comemorações do “Dia do Índio”, que não contestam os estereótipos de um índio nu e vivendo na natureza, se alimentando apenas da caça e da pesca. Nesse sentido, faz-se necessário estimular o debate em nossas instituições escolares, para romper com antigas visões e, através da problematização/discussão, buscar despertar o sentido de alteridade e respeito à cultura indígena.

Na sociedade atual, os povos indígenas buscam preservar sua ancestralidade/passado e sua modernidade. Sua voz foi silenciada por séculos, suas memórias e histórias registradas por pessoas que pouco ou nada entendiam de suas vivências, vozes que até nos dias atuais são tolhidas e massacradas em seus direitos mínimos. Devido às perseguições históricas e constantes, hoje se encontram espalhados por todo território brasileiro, ocupando os mais diversos espaços na sociedade, sobrevivendo, sofrendo perseguições e lutando por seus direitos de resistir.

### **1.3 Documentos oficiais de ensino e literatura indígena: caminhos para o fazer pedagógico**

Por muito tempo, a temática indígena foi pouco ou quase nada explorada nas escolas, panorama modificado com a alteração na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB, através da Lei 11645, de 2008, na qual se incluiu o estudo da cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, especialmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (BRASIL, 1997), em seu décimo volume, oferecem propostas para o ensino da pluralidade cultural no Ensino Fundamental. Em seu preâmbulo, trazem a importância de se trabalhar e valorizar esse tema, buscando superar as várias formas de exclusão e discriminação existentes. Os PCN sugerem, em relação aos conteúdos “Linguagens da pluralidade, nos diferentes grupos étnicos e culturais do Brasil”, que seja abordado, por exemplo, em:

Artes, em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro; artes plásticas, escultura, arquitetura. Artes

aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos étnicos e culturais: pintura corporal, indumentária/vestuário; utensílios, decoração de moradias; culinária; brinquedos. [...] Respeito e valorização das diversas formas de linguagens expressivas de diferentes grupos étnicos e culturais. (BRASIL, 1997, p. 56)

Portanto, em uma proposta curricular voltada para a Pluralidade Cultural, os PCN sugerem que o professor oportunize aos alunos o conhecimento e a identificação como brasileiros participantes de grupos culturais específicos. Complementando, o documento lembra que as muitas linguagens são ferramentas fundamentais para um conhecimento da Pluralidade Cultural, pois essas linguagens representam a “identidade de grupos e indivíduos”.

Outro documento que ressalta a abordagem da pluralidade cultural é a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017, p.15) para o Ensino Fundamental, que evidencia a importância de “um planejamento com foco na equidade”, como também “exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas”. Entretanto, a BNCC está como apêndice na escola, quando deveria ser o eixo que une disciplinas, habilidades e competências.

Em suas competências específicas, a BNCC destaca, nos componentes de Artes, Educação Física, Linguagens, por exemplo, a importância de explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. Por ser um documento recente, os professores precisam ampliar sua base formativa sobre a BNCC, pois as competências específicas só foram publicadas no ano de 2017. Apesar de receberem formação, muitos docentes sentem dificuldade em transpor o documento para sua prática.

Todavia, no que concerne à questão indígena, na BNCC, entende-se que não deve constar somente como temática da diversidade. O próprio documento reconhece que:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes [...] (BRASIL, 2017, p.16).

As impressões sobre a temática indígena na BNCC é que esta não deve inserir-se apenas como conteúdo, mas, sobretudo, como uma possibilidade de rever as práticas escolares não indígenas. Desta maneira, considera-se ser da alçada dos entes federativos propiciar aos professores formação que os habilitem a abordar essa temática em sala de aula, pois como aponta a BNCC estima-se que no Brasil são faladas mais de 250 línguas além do português, dentre as quais as indígenas, além de existem 225 povos indígenas que constituem-se num patrimônio linguístico e cultural desconhecido pela maioria das escolas.

As críticas ao documento dizem respeito ao tratamento dado à história indígena e à diversidade cultural. Há quem considere que a BNCC representa um recuo nos avanços conquistados nos últimos anos (FRANCO, SILVA JUNIOR, GUIMARÃES, 2018), porque longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, consideram os autores. Complementando, julga-se que houve um retrocesso político e pedagógico, indo inclusive na contramão do Plano Nacional de Educação-PNE 2014/2024, posto que se notam distorções no que se refere à educação como direito no documento final, uma vez que os objetos de conhecimento mobilizados são passíveis de inconsistências, a exemplo da universalização da produção do material didático a partir da obrigatoriedade dos conteúdos, que não conduz à construção de uma sociedade menos desigual (NEIRA, 2017; AGUIAR, DOURADO, 2018).

Percebemos, assim, nos últimos anos uma exigência para a abordagem da temática indígena na escola, o que provocou uma busca por conhecimentos neste sentido, pois os conteúdos dos livros didáticos e as festividades da semana do índio não seriam suficientes. Mesmo que de forma obrigatória, a Cultura e História Indígenas vêm rompendo barreiras e adentrando os espaços escolares e conquistando seu lugar. Destacamos aqui a literatura indígena que surge como forma de autoafirmação, de resistência na busca pela alteridade e o respeito para esses povos. Desse modo, com os novos estímulos à temática indígena, vemos surgir representatividade nas produções literárias destinadas às crianças, chegando, nas escolas, materiais através dos programas federais de estímulo à leitura, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, por exemplo. Contudo, o estudo da representação do negro e do índio na literatura requer uma abordagem específica.

A maneira como o assunto vem sendo trabalhado em momentos pontuais no ambiente escolar e comemorativos, como mostras pedagógicas, por exemplo, pouco colabora para revelar que o processo complexo de formação política, social, econômica e cultural imposto aos povos indígenas e africanos continuará sendo ignorado. A expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto-história, as nossas raízes (GRAÚNA, 2013). Nessa perspectiva, a literatura indígena vem contribuir como forma de resistência e sobrevivência de povos e culturas.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1999), instituídas por meio do Parecer CNE/CEB 14/99, de 14 de setembro de 1999, fixaram normas e diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. As Diretrizes determinam, no Art 4º que:

As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

- I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;
- II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Nesse Artigo, percebe-se um reconhecimento, ainda que pequeno, da importância da afirmação de identidade e de pertencimento étnico dos povos indígenas. Esse reconhecimento tem sido gradativo ao longo dos anos, por parte do Estado brasileiro. Podemos dizer que, oficialmente, a figura do indígena no Brasil foi retratada no ano de 1500, por Pero Vaz de Caminha, em Carta ao rei Dom Manuel, sobre sua chegada em nossas terras. Destacamos, a seguir, alguns trechos da Carta, que descrevem os indígenas:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos, bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. ... Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas... Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobre-ponte, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas.  
...Eles não lavram, nem criam. ...Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com istos andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tantos, com quanto trigo e legumes comemos.

...Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logos cristãos, porque eles, segundo parece, não tem nem entendem em nenhuma crença.

... esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. (CAMINHA, 1500, p. 2-12)

Esse trecho da Carta de Caminha, ao descrever os indígenas quando da chegada dos europeus às terras brasileiras, mostra que o que mais o impressionou foi a nudez e possível domesticação dos nativos. A partir desse trecho da descrição de Caminha, podemos deduzir que até hoje se têm essas impressões dos brasileiros no âmbito internacional. Entretanto, não foi revelado que os índios viviam em sociedade e estimava-se que chegavam a 5 milhões de habitantes. A carta não cita, por exemplo, que os indígenas tinham regras na convivência com os demais povos. Porquanto, Pero Vaz de Caminha em determinado trecho descreve como é a relação entre esses dois povos de costumes tão diferentes “*Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém*” (CAMINHA, 1500).

Nesse sentido, a Carta de Caminha reitera que o contato entre povos indígenas e europeus se deu de forma harmoniosa e pacífica, apagando as lutas, as mortes que dizimaram povos de diversas etnias. De outro modo, sobre a invasão dos colonizadores, Darcy Ribeiro (1995, p.168) pontua que esse foi o primeiro efeito do encontro fatal que aqui se dera:

De 1500 até hoje, esses enfrentamentos se vêm desencadeando através de lutas armadas contra cada tribo que se defronta com a sociedade nacional, em sua expansão inexorável pelo território de que vai se apropriando como seu chão do mundo: a base física de sua existência.

Todavia, essa carta é um marco do processo de colonização do Brasil, pois, a partir desse período, iniciam-se as invasões no país e, por conseguinte, o ciclo de perseguição e de invasão de terras indígenas que perdura até os dias atuais, tendo início também as lutas e resistências para se manterem vivos e pertencentes. Foram séculos de batalhas combatendo e, na maioria das vezes, sendo combatidos, dizimados.

Janice Thièl (2012) nos adverte, contudo, que a ocupação de terras nativas não aconteceu sem resistência, houve confrontos com exploradores, colonizadores, governantes, soldados e, durante todo esse período até os dias atuais, os povos indígenas tentam fazer com que sua presença seja respeitada e sua voz, ouvida. A

partir dessa ótica historicizada, podemos compreender a relevância dos movimentos sociais negros e indígenas que foram se consolidando no Brasil.

Conforme referencia Silva e Silva Junior (2014), essas lutas empreendidas pelos movimentos étnico raciais foram se expandido por vários Estados brasileiros, surgindo projetos maiores de resistência:

[...] De lá para cá, surgiram várias organizações indígenas tanto de caráter regional como nacional, assim como se multiplicaram as organizações da sociedade civil em defesa da chamada Causa Indígena que, através de pressões, obteve avanços na Constituição de 1988, ainda que muito distante do satisfatório. (SILVA, SILVA JUNIOR, 2014, p. 10)

Mesmo que pequenas, as conquistas obtidas após a promulgação da Constituição Federativa Brasileira de 1988 influenciaram na elaboração de diversos documentos oficiais que tentam atender às reivindicações dos movimentos negros e indígenas, principalmente no que se refere ao âmbito educacional. O percurso de normatização de diretrizes que garantam o respeito à diversidade étnico-racial decorre da aprovação da Lei 9.394/1996, que rege as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. A questão da “diversidade étnico-racial” foi elevada à situação de um princípio do ensino quando da alteração na referida lei, no ano de 2008:

**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena<sup>5</sup>.

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

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

A referida Lei demandou a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997/8). No volume 10, dos PCN, aborda-se a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Como documento norteador, os PCN primam pela importância de se combater o preconceito no ambiente escolar, primordialmente. No referido documento, percebe-se todo um debate sobre pluralidade cultural, ao afirmar: “Os

---

<sup>5</sup> (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

povos indígenas, por exemplo, têm garantidos seus direitos de desenvolvimento de processos pedagógicos próprios, tradicionais, com liberdade de organização de suas escolas” (BRASIL, 1997, p. 21). No decorrer desse volume ainda se encontram várias passagens pautadas pelo respeito à diversidade e valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos, a saber:

É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria e pela formação dos próprios. (BRASIL, 1997, p. 31)

Essa discussão sobre o papel de diferentes povos no contexto cultural e educacional brasileiro também é identificado no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* – RCNEI, lançado pelo MEC, em 1998. O Referencial traz em seu bojo um conjunto de sugestões nas áreas de Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, propondo a construção do currículo que conduza o ensino pelos “princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (BRASIL, 2012).

Algumas análises tecem críticas ao RCNEI, por considerarem que o documento ignora as reivindicações dos povos, inclusive professores indígenas, de uma abordagem histórica crítica (MACIEL, 2017; SANTOS, 2014), entre outros. As críticas se referem a pontos do documento como, por exemplo, de “reconhecer as permanências e as mudanças nas relações entre a sociedade nacional, o Estado e as comunidades indígenas” (BRASIL, 1997, p. 217).

Mais adiante, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica* (BRASIL, 2012), ao definirem seus objetivos no Art. 2º, Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, afirmam, em tese, que a escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidade e de pertencimento étnico:

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012).

Observando esses objetivos, consideramos essas diretrizes um documento importante, uma vez que orienta os sistemas educacionais a garantir um currículo diferenciado, garantindo uma escola intercultural. A construção de medidas necessárias com uma política pedagógica indígena começou a ser reconhecida só a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (BRASIL, 1998), ao abordar os direitos dos povos indígenas e recomendar uma educação pautada no reconhecimento e valorização dos saberes milenares desses povos. Entretanto, foi com a publicação da Lei 10.639/03, que trata da inserção obrigatória do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todos os anos de ensino, que tais mudanças passam a ser, paulatinamente, implementadas.

A partir da Lei 10.639/2003, foram elaboradas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, uma vez que estas diretrizes se pautam em quatro princípios norteadores: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2004).

A Lei 11.645/2008, que inclui, ainda, a temática indígena em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira, veio complementar o texto do Artigo 26-A da LDBEN, obrigando o ensino na Educação Básica sobre a História e as Culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas. Determinou que todas as escolas de Educação Básica pública e privada devem ensinar conteúdos referentes à História e culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas no Brasil.

Luciano (2006) pontua que o entendimento e a efetivação da legislação pertinente desde a promulgação da Carta Magna, em 1988, e das leis subsequentes

a essa Constituição, ao tratarem da educação indígena, é um pressuposto importante para a afirmação de uma educação embasada na garantia dos direitos dos povos indígenas e fundada no respeito à diversidade.

Com efeito, pode-se afirmar que hoje a educação indígena tem uma legislação peculiar e ampla. Entretanto, Nascimento (2013) observa que, apesar de a legislação estabelecer o papel dos entes federativos “na execução da política de educação escolar indígena, tal ordenamento não vem se mostrando, na prática, muito eficaz”. De acordo com Silva (2016):

Podemos afirmar ainda que, embora a determinação legal possa contribuir para que ações institucionais sejam efetivas e para que a temática afro-brasileira e indígena ganhe maior visibilidade nas escolas, ela não transforma as práticas de forma imediata... é plausível concluir que a implementação da Lei, embora seja dever do Estado, é também responsabilidade da sociedade como um todo que precisa se mobilizar para cobrar as condições efetivas de sua materialização. (SILVA, 2016, p. 106-107)

Necessitamos, portanto, estimular os debates em nossas escolas, cooperando para real aplicabilidade das leis e buscando o respeito às diferenças étnicas. Para tanto, acreditamos que a literatura é uma ferramenta primordial para fomentar os discursos em sala de aula. O PNLD (Programa Nacional do Livro didático), PNLD Literário e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) vêm para contribuir no acesso às literaturas de minoria no cotidiano escolar:

Parece-nos que o caminho é rever nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas (GRUPIONI, 1995, p. 492).

Vemos surgir representatividade nas produções literárias destinadas às crianças, chegando, nas escolas, materiais que retratam as diferenças culturais. Contudo, a representação do negro, do índio e grupos não dominantes na literatura ainda é reduzida, exigindo do professor um maior empenho na procura dessas literaturas e uma abordagem crítica sobre o assunto.

Entendemos que a literatura pode possibilitar um contato com a temática indígena de maneira efetiva, e a literatura indígena vem contribuir como forma de resistência e sobrevivência de povos e culturas, pois, quanto mais familiarizados

estivermos sobre determinado tema, com mais propriedade trataremos dele. Nesse sentido, a literatura indígena torna-se uma ferramenta primordial na disseminação da história e cultura indígena. Trata-se de uma literatura produzida pelos indígenas, que, por centenas de anos, foram silenciados, mas que, aos poucos, vêm tomando espaço e mostrando seu precioso valor.

Como resultado, a literatura indígena ganhou mais força e visibilidade com abertura do Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE literário, cujo objetivo é atender às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, prevê a disponibilização de obras de referência, abordando as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania. O programa pôde chegar a todos os recantos do país e isso foi um ganho precioso, pois dispunha de títulos destinados aos alunos em seu acervo, “compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos” (BRASIL, 2014).

Embora, desde 2014 o governo federal não adquira novas obras para o programa, de modo geral, estudos verificaram que a literatura disponibilizada apresentava títulos em seu acervo que podem ser explorados em sala de aula, salientando que são poucos os livros disponibilizados de autoria indígena pelo PNBE. No que concerne às obras do PNBE relacionadas à temática indígena, verificou-se uma continuidade de tendências já identificadas, tais como:

[...] a exploração de narrativas orais indígenas, sintetizadas e apresentadas como contos, lendas e mitos populares, fazendo alusão à contribuição dos diferentes povos para a identidade e cultura nacional; a apresentação de uma íntima articulação entre índio e natureza e uma preocupação em ensinar acerca da cultura e de peculiaridades do ser índio. (SILVEIRA, BONIN, 2012, p. 329)

Do espaço dado à literatura indígena no PNBE, dois pontos se destacam: primeiro, o não cumprimento de uma política educacional que promova a valorização da diversidade étnico-racial, por meio do acervo de livros distribuídos aos alunos; segundo, a necessidade de que o programa ou outro que venha a ser implementado priorize a literatura indígena que apresenta uma apropriação original, ou seja, aquela em que os povos indígenas assumem o papel de sujeito-autor.

## 1.4 Panorama da Literatura indígena no Brasil

A história dos povos indígenas precede à própria história do Brasil, portanto, não pode ser subestimada. Trazer essa história para o debate social e escolar se faz imprescindível. O acesso a esses conhecimentos deve ser garantido desde a mais tenra idade, da educação infantil, passando pelo Ensino Fundamental I, para despertar na criança o sentimento de pertencimento e a consciência sobre a importância da cultura indígena. Acreditamos que a literatura é uma forte aliada nesse percurso a seguir, no que se refere a disseminar o respeito à diversidade.

A existência dessa literatura ainda causa estranhamento, porque é dedicada à causa indígena que, assim como os próprios indígenas, foi marginalizada e porque ainda hoje acredita-se que os indígenas não dominam a leitura e a escrita (FRANCA, SILVEIRA, 2014). O desconhecimento das produções das diversas nações indígenas ao longo de séculos por vezes passa despercebida pela sociedade como um todo, embora desde meados do século XVI haja registros de produções textuais nativas norte-americanas (THIÉL, 2012). Todavia:

No século XX, o índio passa a ser percebido pelas culturas dominantes como agente produtor de literatura inserida no espaço mercadológico ocidental, mas com características próprias de cada comunidade ancestral. Ademais, índios e não índios têm se dedicado também a teorizar sobre os elementos que subjazem à prática textual indígena. (THIÉL, 2012, p. 34)

Nos fins da década de 1970, surge o Movimento Indígena Brasileiro que, com sua militância comprometida, buscou uma mudança de postura da sociedade acerca das políticas indígenas. De acordo com Borges (2005), esse movimento foi marcado por Assembleias Indígenas, em especial no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, promovidas pelos missionários do Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Esse movimento permitiu aos povos indígenas se conhecerem como sujeitos históricos. Daniel Munduruku (2012, p. 222) destaca o caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro, ressaltando que “Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística”.

Em consonância com esse movimento, aqui no Brasil, timidamente a literatura indígena passa a ter maior circulação a partir da década de 1990. Foram séculos de silenciamento e invisibilidade. O processo de colonização, iniciado há mais de 500

anos, impactou negativamente a narrativa indígena, deixando sequelas que necessitaram de bastante empenho para serem superadas. Nesse sentido, Mundukuru destaca a importância do Movimento Indigenista Brasileiro, que desmistificou a percepção da sociedade brasileira sobre os povos indígenas “[...] eram muito comuns os comentários sobre a incapacidade gerencial dos povos indígenas, o que gerou uma nova demanda: a capacitação das lideranças indígenas para administração dos recursos públicos” (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

Uma literatura rica, fruto do entrelace da oralidade e da escrita, de suas experiências culturais ancestrais, que expressam nas textualidades indígenas suas memórias, tem sua literariedade um pouco distante dos moldes dos textos canônicos ocidentais, sem abandonar sua importância. A literatura indígena tem, como característica principal, ser fundada na oralidade, por isso, há um fio muito tênue entre a memória e a manutenção de suas tradições, isso porque os povos indígenas tinham nessa prática fundamentalmente sua forma de comunicação. Logo, a oralidade e as tradições verbais estão imbricadas no contexto indígena.

Nessa perspectiva, em sua dissertação (GUTJAHN, 2008, p. 200) numa pesquisa intitulada “Entre tradições orais e registros da oralidade indígena”, comenta:

Esta abordagem é especialmente relevante no que diz respeito a tradições orais, e à crônica confusão entre estas e aquela a que se chama ‘literatura oral’. Se a literatura oral concerne narrativas ou ditos originalmente orais, que se apresentam na forma de textos escritos valorizados por suas qualidades artísticas ou estéticas, “tradições orais” e os conteúdos variáveis ali produzidos, não podem ser considerados desvinculados de seus contextos de ocorrência, das pessoas e de seus repertórios vivos, assim como das relações que implicam. “Tradições orais” dizem respeito, antes, aos modos corretos de interação social e, em sua decorrência, dos conteúdos e formas expressivas adequadas.

Diante do exposto por Gutjahr (2008), compreende-se que a tradição oral dos povos indígenas tem a função de preservar histórias e transmitir o conhecimento de seus antepassados às novas gerações. Logo, a oralidade é um instrumento para que esse conhecimento fosse preservado e hoje ser possível a socialização das tradições e costumes dos povos indígenas por meio da produção escrita. Segundo Janice Thièl, podemos pensar na literatura indígena brasileira a partir de três períodos:

O termo Indianista se refere à produção literária brasileira, do período romântico, voltado para construção de uma identidade nacional. Os autores das obras indianistas não são índios. Obras como *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar, pertencem a essa categoria.

A obra indigenista é produzida a partir de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pelo não índio. Para seu autor, o mundo indígena é o tema e o índio é informante, mas não agente da narrativa. A produção indigenista visa a informar não índios sobre um homem e um universo que lhes são alheios.

A produção Indígena é, segundo José Carlos Mariátegui, aquela realizada pelos próprios índios conforme os meios e códigos que lhe são peculiares (THIÉL, 2012, p. 44-46).

Dos tipos de literatura apontados, nosso foco será a terceira – a literatura indígena criada e produzida pelos povos nativos. Um povo que estava espalhado por todo o território nacional, que traz em sua história uma riqueza diversa. Um povo antigo, mas totalmente atual, que está compartilhando seus saberes através da literatura, a qual é denominada por alguns escritores de nativa ou da floresta:

Expressa-se como uma inovadora experiência de apropriação da escrita pelos povos indígenas, relatando suas histórias. Escrita que permite a troca de conhecimentos e experiências entre indígenas e a sociedade brasileira a respeito da diversidade, sociabilidade, produção e preservação, desenvolvimento e sustentabilidade, troca de saberes sobre valores, comportamentos, espiritualidade, jogos e brincadeiras. (SOUZA, 2018, p. 67).

A literatura de que trata Souza (2018) tem buscado desmistificar a imagem do índio que descreveu Caminha em sua carta. Temos, hoje, uma literatura engajada, que vem ganhando espaço e visibilidade na sociedade.

A passos lentos, no final da década de 90, na tentativa de construção de uma identidade cultural própria, alguns autores indígenas iniciam suas publicações corajosamente, são eles: Kaká Werá<sup>6</sup>, Daniel Munduruku<sup>7</sup> e Eliane Potiguara<sup>8</sup>. Eles

---

<sup>6</sup> É especialista em difusão de valores sagrados e da medicina da cultura indígena do Brasil através de palestras, livros, vivências, participação em congressos e seminários desde 1992. É professor de cultura de paz e valores humanos, desde, 1997 pela Fundação Peirópolis e pela UNIPAZ, e realizou palestras e aulas inaugurais em diversas faculdades e universidades do Brasil e do Exterior. É autor de vários livros entre eles: *A terra dos mil povos* (Ed. Peirópolis, 1998), *Tupã Tenonde* (Ed. Peirópolis, 2001), *Oré Awé Roiru á Ma* (Ed. Triom, 2002).

<sup>7</sup> Escritor indígena, graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia. Doutor em Educação, pela USP, e pós-doutor em Linguística, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Além disso, é diretor presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais.

<sup>8</sup> É escritora, professora, formada em Letras (Português-Literaturas) e Educação, 57 anos, é autodidata em Direitos Indígenas, brasileira de remanescente indígena Potiguara, fundadora da primeira organização de mulheres indígenas no país (GRUMIN/Grupo Mulher-Educação Indígena) e co-participante política da criação e evolução do Movimento Indígena Brasileiro.

inauguram um importante momento para sociedade brasileira, de conhecimento da diversidade indígena.

Com a escrita realizada pelo próprio indígena, trazendo as vivências de suas aldeias, seus conhecimentos ancestrais, tem início o movimento literário indígena. De acordo com Ely Ribeiro (2018), essa escrita permite a troca de saberes, experiências e valores entre os povos indígenas e a sociedade atual. A luta dos povos indígenas pelo direito de expressão literária traz à tona o preconceito vigente com relação a essa produção:

Em se tratando de literatura indígena, as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, a margem. Poucos se dão conta de sua pulsação. (GRAÚNA, 2013, p. 55)

Esse talvez seja o ponto crucial de nossa pesquisa, qual seja: mostrar a importância dessa literatura, uma literatura milenar que, assim como seu povo, vem sofrendo todo tipo de discriminação e exploração ao longo da história. Essa luta é antiga. Hoje, é possível observar que essa luta milenar dos povos indígenas pelo reconhecimento enquanto sujeito histórico começa a ter visibilidade, conforme referencia Macedo (1987):

Nesses últimos dez anos, os índios impuseram a realidade de sua existência, aqui e agora. Mostraram-se, em carne e osso, nas cidades, nos jornais, na televisão, no rádio, nas universidades, em seminários, debates, reuniões e no Congresso Nacional. Apresentaram-se e falaram sobre sua situação hoje, os problemas que enfrentam, as reivindicações que têm a fazer. Ensinarão-nos que suas sociedades, suas culturas seculares, suas línguas e sua sabedoria estão vivas e aí. Para o que der e vier: pela defesa de seu direito à vida e à escolha de como ela deva ser vivida. Mostraram sua capacidade secular de resistência e reformulação, ajustamento, adaptação a situações sempre novas, causadas pelo fato de serem povos eternamente perseguidos, desrespeitados, espoliados (MACEDO, 1987, p. 144).

Nesse aspecto, julgamos válido o estudo dessa literatura para a construção de alteridade e respeito que todos nós brasileiros devemos ter com os escritos dos povos indígenas. Devemos trazer para dentro de nossas salas de aula essas discussões em vista de um reconhecimento destes sujeitos ao longo da história, de suas fortes contribuições e principalmente de nossa miscigenação enquanto nação, nos reconhecendo também pertencentes a esses povos e suas histórias. Através da literatura, podemos proporcionar esse mergulho na ancestralidade e no momento

atual, buscando novos olhares, trazendo para o debate essa temática, produzindo conhecimentos para auxiliar na formação identitária de nossos alunos.

Por meio de observações atentas ao longo da História do Brasil, podemos traçar um caminho da cultura indígena até os dias atuais. Embora Thiél (2018) ressalte que muitas versões dessa História colocam “os povos indígenas apenas no passado, por meio de imagens, pinturas ou textos que destacam a colonização”, hoje já se dispõe de uma literatura escrita por indígenas. Uma literatura com ancestralidade indígena, com os registros da oralidade dos povos indígenas. Nesse aspecto, Dorrico et al, (2018) pontuam que, a partir da década de 1990, o desenvolvimento da literatura indígena brasileira pode ser considerado como:

[...] um dos fenômenos político-culturais mais importantes de nossa esfera pública e se insere nessa dinâmica ampla de ativismo, militância e engajamento de minorias historicamente marginalizadas e invisibilizadas de nossa sociedade, que assumem o protagonismo público, político e cultural enquanto núcleo de sua reafirmação como grupo-comunidade e, em consequência, de enfrentamento dessa situação de exclusão e violência vividas e sofridas. (DORRICO et al., 2018, p. 11)

Seguindo essa linha de raciocínio, nota-se que tem crescido o interesse de se conhecer o pensamento indígena e o afro-brasileiro (GRAUNA, 2013), apesar de que se verifica, sobretudo no momento atual brasileiro, que o preconceito em torno destas questões não acabou, pelo contrário, parece se mostrar mais resistente.

Thiél (2012) pontua que, atualmente, as publicações de literatura indígena têm buscado fortalecer sua história, tradição e cultura, diferentemente do que se via há algumas décadas, inclusive no ambiente escolar. Encontramos em Dorrico et al (2018) algumas considerações para entender o panorama em que a literatura indígena se coloca hoje:

[...] ao passo que o movimento indígena assumiu a participação na esfera pública democrática como sujeito político enquanto a alternativa por excelência para a resolução do histórico problema indígena no país, a literatura indígena teve e tem como cerne a publicização das singularidades étnico-culturais, nelas as culturas indígenas oferecem a base, o mote e o conteúdo das produções estético-literárias, e o relato-denúncia da situação de exclusão, de marginalização e de violência, a partir, conforme dissemos acima, do testemunho direto e pungente dos/as próprios/as escritores/as indígenas, em profunda conexão com suas comunidades de origem e com o movimento indígena. (DORRICO et al., 2018, p.12)

Reflexões sobre o lugar da literatura indígena na sociedade têm sido publicadas, reafirmando, em suas produções estético-literárias, o que os livros didáticos e da História do Brasil negaram. São relatos e descrições, como as obras de Daniel Munduruku (2003)<sup>9</sup>, que apresentam um panorama da cultura indígena, assim como narrativas do dia a dia de povos indígenas em que são mostrados aspectos culturais e visões de mundo em uma linguagem acessível e clara, a exemplo dos livros de Roni Wasiry Guará<sup>10</sup> (2012) e Munduruku<sup>11</sup> (2001). Nestas obras, os autores (indígenas) pertencentes a diferentes povos, ressaltam a relevância das diferenças étnicas, culturais, sociais e linguísticas dos povos nativos brasileiros e, sobretudo, a importância da valorização dos indígenas na formação do povo brasileiro.

No campo da literatura, estudiosos como Goldemberg e Cunha (2010), Graúna (2012), Dorrico et al (2018), entre outros, caracterizam que a matéria-prima dos escritores e escritoras indígenas são os saberes originários. Sobre essa literatura genuinamente indígena que desponta Thiel (2012), faz a seguinte observação:

Algumas obras indígenas são ainda metatextos. Elas apresentam não só a narrativa, mas tratam da escritura indígena. Além dos marcadores mencionados, outros tornam-se foco de atenção, como é o caso dos marcadores de autoria [...]. Esses marcadores podem estar espalhados ao longo do texto, não aparecem somente como nome na capa do livro e precisam ser observados nas obras indígenas para que o leitor perceba o quanto há de autoria coletiva e autoria individual em uma obra. O texto indígena pode ter sido escrito não por duas mãos, mas por cem vozes ou mais. (THIÉL, 2012, p. 99)

Tendo como fio condutor suas autovivências, a literatura indígena não perde a sua relevância, ao contrário, muito contribui nos estudos sobre o cotidiano desses povos e na compreensão da negação que sofreram por séculos. Nessa direção, pesquisas acadêmicas como esta que desenvolvemos têm evidenciado a importância da literatura indígena na contemporaneidade.

Pinto (2017), investigando literaturas escritas de autoria indígena, identificou a existência de uma atuação por políticas de identidade no âmbito do Movimento Indígena, como já apontou Dorrico et al. (2018), e isso interferiu na emergência e extensão das literaturas de autoria indígena. Franca e Silveira (2014) também tratam

---

<sup>9</sup> Coisas de índio: versão infantil (2003).

<sup>10</sup> Olho d'água: o caminho dos sonhos (2012).

<sup>11</sup> Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória (2001).

do que pode ser denominado de “movimento literário indígena”, ressaltando que “as obras produzidas no Brasil estão atingindo gradual notoriedade dentro e fora do País, principalmente pelas novas formas de associações dos grupos indígenas” (FRANCA, SILVEIRA, 2014, p. 69).

Essa situação reflete a mesma encontrada por Goldemberg e Cunha (2010, p. 120), ao analisarem as formas e conteúdo das apresentações dos índios e escritores indígenas contemporâneos, constatando que “No contexto da literatura brasileira, observamos um movimento que não apenas reconhece a existência de uma literatura indígena, mas que também sinaliza a origem do gênero literário nas narrativas e mitologias provenientes da oralidade”. Essa colocação do autor vem ao encontro do pensamento de Graúna (2012, p. 275), para quem:

Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, a nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias (...); porque a palavra indígena sempre existiu.

Outros aspectos apontados nas publicações que discorrem sobre a literatura indígena contemporânea ressaltam uma literatura que valoriza as tradições dos povos indígenas, respeitando sua linguagem e toda a beleza que há na vida desse povo. Assim é a literatura produzida pelos escritores indígenas.

Essas vozes da floresta promovem o encontro das formas e dos conteúdos na poesia, na prosa, nas narrativas. Tal constatação foi feita por Guesse (2011), ao destacar como principal característica dessas produções “sua estreita relação com a tradição oral, já que são as histórias, cantos, poemas e mitos”. Para Santos (2018), o que ocorre atualmente é um reconhecimento da herança cultural dos povos indígenas, a que ele denomina de “autoinclusão da literatura indígena contemporânea no cânone brasileiro”, ou seja, “processo de inserção tardia da produção indígena”.

Nos últimos tempos, do ponto de vista da história cultural, passa-se a considerar as produções dos índios como literárias, como um resultado de apropriações diferenciadas, em contextos diferenciados, no tempo e no espaço. Uma história da literatura indígena passa a ser uma história dos diferentes povos.

Nesse cenário dos povos indígenas, destacam-se os povos Potiguara<sup>12</sup>, localizados na Baía da Traição, no Estado da Paraíba, sobre os quais pontuaremos na descrição da sequência didática aplicada com os alunos no Capítulo III.

Destaco esse capítulo para reconhecer a importância da pesquisa a partir de uma experiência na escola do campo com a literatura indígena no Ensino Fundamental com a proposta de execução de uma sequência de letramento literário, considerando que ela pode contribuir para interferir na realidade das aulas na escola onde se vivenciou a experiência e na concepção dos alunos sobre os índios replicando o imaginário social sobre os povos indígenas.

---

<sup>12</sup> De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2010), a população indígena da Paraíba conta com 25.043 pessoas, sendo 18.296 residentes nas terras indígenas (TI) e 6.747 em áreas urbanas. Nesse Estado, atualmente, existem dois povos indígenas organizados e reconhecidos oficialmente: os Potiguara, no litoral norte, e os Tabajara, no litoral sul. Os Potiguara são uma etnia indígena distribuída nas cidades de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, com mais de trinta aldeias (PARAÍBA, 2015).

## **CAPÍTULO II**

### **LITERATURA INDÍGENA E FAZER PEDAGÓGICO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS**

Pesquisar é fazer um exercício de reflexão e sugerir trilhas que colaborem com o fazer educativo. Nessa linha de raciocínio, Richardson (2007) afirma que a pesquisa é um processo de construção do conhecimento e que, por isso, tanto pode gerar novos saberes como refutá-los. Pensando assim, neste capítulo, descreve-se a natureza da pesquisa, o percurso metodológico utilizado para realizá-la, assim como o ambiente de investigação, os sujeitos que colaboraram, além de uma breve descrição do nosso produto – a sequência didática.

#### **2.1 Caracterização do Estudo**

Nas leituras realizadas na escritura desta dissertação, percebeu-se uma significativa evolução no conhecimento científico sobre o Letramento Literário na escola e a importância da iniciação do contato com a leitura desde a Educação Infantil. Constatou-se também que vários estudos apontam a relevância da inserção da literatura indígena na sala de aula, sobretudo, a literatura produzida pelos próprios indígenas.

Os estudos voltados para essas questões e, conseqüentemente, as teorias produzidas sobre a temática apontam que “no campo das Letras, cresce o interesse de se conhecer o pensamento indígena e o afro-brasileiro, entre outros povos excluídos dos estudos literários” (GRAÚNA, 2013, p. 69). Portanto, nesse entendimento, optou-se por desenvolver uma sequência didática fundamentada nos postulados de Cosson (2006) e respaldada no Método Recepcional, idealizado por Bordini e Aguiar (1998).

Nesse sentido, escolheu-se uma abordagem qualitativa e uma metodologia de caráter etnográfica, buscando relações entre a literatura pesquisada, a experiência docente de 18 anos da professora/pesquisadora, o conhecimento prévio dos alunos e alunas e, para finalização da pesquisa, a sequência didática. Ainda que faça sentido pensar em recortes etnográficos para compreensão de situações particulares, o esforço de coleta, produção e aferição de indicadores precisou,

necessariamente, estar limitado ao recorte da literatura indígena em sala de aula no Ensino Fundamental. Conforme Ludke e André (1986, p. 5), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”.

Trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo, porque tem a finalidade de compreender as experiências no seu todo, detendo-se na descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos. Minayo (2001, p. 22) salienta que esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, porque “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Nesse campo de investigação qualitativa, desenvolveu-se uma pesquisa-ação prático-colaborativa, a partir do modelo de investigação de Tripp (2005), para quem a pesquisa-ação é um dos diversos mecanismos empregados para aprimorar a prática e investigar a respeito dela. Ele classifica esse tipo de pesquisa quanto à natureza de projetos em cinco etapas: a técnica, a prática, a política, a socialmente crítica e a emancipatória.

Em consonância com essa perspectiva, Thiollent (2011, p. 13) define a pesquisa-ação como “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”.

Foi também nessa perspectiva de Thiollent (2011) e Tripp (2005) que, desde o início do Mestrado, se pensou na realização de uma pesquisa que empregasse ações transformadoras no ambiente escolar e que fossem pautadas em ações pedagógicas práticas, ou seja, uma atividade cuja aplicação fosse realmente possível. Conforme afirma Thiollent (2011), o objetivo da pesquisa-ação é enfatizar a construção de informação a partir dos eixos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento.

Nesse sentido, a experiência desenvolvida na escola do campo sobre a literatura indígena é relevante não apenas para os alunos do Ensino Fundamental, mas para a comunidade escolar como um todo, como uma atividade curricular na qual a utilização de um modelo didático amplia o aprendizado em diferentes aspectos.

A sequência didática foi direcionada aos alunos do 5º ano da Escola Municipal Cícero Correia de Meneses, localizada na Rua do Paraná s/n, no Distrito de Galante

– Zona rural do município de Campina Grande, na Paraíba. Participaram da pesquisa 24 alunos e a professora da turma. Os alunos participantes da experiência serão identificados pela letra **A**, precedido de um nome indígena correspondente a cada aluno e a professora apenas com um nome indígena.

Em relação aos métodos, destacamos o Método analítico, pois os estudos analíticos abrangem uma análise mais profunda dos dados coletados. Além disso, estão correlacionadas às hipóteses que pautam as questões científicas aos fatos (RICHARDSON, 2007).

Em adição, Prodanov e Freitas (2013) asseguram que a pesquisa analítica procura compreender uma situação ou um fenômeno global por meio dos seus componentes. O Método Dialético e Dialógico, destacado por Wachowicz (2001), oportuniza a “compreensão e explicação dos problemas e das contradições que envolvem a produção de explicações sobre os fenômenos sociais”. Para Demo (1987), o método dialético caracteriza-se por problematizar a relação entre sujeito e objeto e privilegia os fenômenos de transição histórica. Em tese, esse método permite uma análise dinâmica dos dados e uma observação mais abrangente das estratégias didática e literária realizadas em relação à cultura indígena.

A metodologia definida para o desenvolvimento da sequência didática permitiu que os participantes se identificassem com o desenvolvimento das estratégias, interagindo com o grupo e com a pesquisadora. Assim, foram elencados os procedimentos descritos a seguir, cujo objetivo principal foi auxiliar o trabalho docente com a temática indígena em sala de aula.

Apresenta-se, neste trabalho, uma descrição da Sequência Didática, elaborada com a temática “A literatura Indígena em sala de aula: um mergulho nas histórias. Conhecer para valorizar”, explicitando os passos dados na aplicação do modelo proposto. Dessa forma, foram desenvolvidas práticas de leitura utilizando obras literárias como *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, do escritor indígena Daniel Munduruku (2001), além de poemas indígenas, sempre com atividades direcionadas à reflexão e conhecimento acerca da cultura indígena e, mais especificamente, da literatura e produção indígena nacional.

Como planejamento da Sequência Didática, Machado (2013, p. 34) ressalta que “Na sua elaboração está implícita a preocupação de organizar as aulas previamente, ou seja, planejar o processo de ensino e aprendizagem”. Nas aulas propostas para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, “este caráter não

aleatório da organização das atividades” pautou-se em dar visibilidade à produção literária indígena de diversas etnias nacionais, através da mediação docente, posto que, como destaca Machado (2017, p. 34):

Cabe ao professor estabelecer as relações entre os conceitos, os paradigmas, as noções e os conhecimentos prévios para a realização da aprendizagem, uma vez que essa reflexão envolve decisões associadas com aquilo que é desejado e plausível de se fazer em sala de aula em um determinado local e momento.

Nessa perspectiva, a Sequência Didática proposta atendeu o que orientam os PCN (BRASIL, 1998), quando mencionam a necessidade de utilização de metodologias variadas para uma melhor aprendizagem dos alunos, ao passo que foram realizadas atividades de leitura, escrita e reescrita de textos que contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

## **2.2 Universo da pesquisa e amostra de dados**

O estudo foi realizado na Escola Municipal Cícero Correia de Meneses, no período de 01 de abril a 11 de julho de 2019. A escola foi fundada em 1972, sendo a primeira escola municipal de Galante, atendendo hoje a mais de 300 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde. Construiu seu primeiro PPP – Projeto Político Pedagógico – em 2009, sendo revisado nos anos 2012 e 2016, nele constando o trabalho com as questões étnico-raciais, destacando a Semana da Cultura Indígena no mês de abril e a Semana da Cultura Afro no mês de novembro.

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada tendo em vista nosso vínculo de trabalho na referida escola. Assim, a amostra foi composta de 24 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I, os quais participaram dos onze encontros pedagógicos, que consistiram na intervenção pedagógica, abordando a temática indígena a partir da literatura.

A amostra também contou com a aplicação de um Questionário de pesquisa com a professora da referida turma, em busca de conhecer e compreender as concepções que conduzem sua prática pedagógica em relação à temática da pesquisa.

Diante do exposto, propomos, conjuntamente, vivenciar, valorizar e difundir um pouco da Literatura Indígena, que tem sua história pouco divulgada. Nesse

sentido, a intervenção pedagógica proposta priorizou um trabalho com textos de autoria indígena e disseminação de sua cultura, e um trabalho de troca de experiências entre alunos do campo e indígenas, através de cartas, fotos, e-mails, vídeos para fortalecer e empoderar a literatura indígena e a figura do índio em nosso meio social, conforme descreve o *design* da sequência didática a seguir.

### 2.3 Desenho da Sequência Didática

Segundo *Viana (2006)*, o *design* da pesquisa qualitativa é que nos indica como os dados serão obtidos, analisados e interpretados. Por essa compreensão, o *design* é a sequência lógica que conecta o dado empírico com as questões iniciais do estudo e, em última instância, com suas conclusões, tanto porque a Sequência Didática é uma metodologia que valoriza a aprendizagem vivenciada pelos alunos nas diversas modalidades de estratégias didáticas apresentadas quanto pelo que ressalta *Cosson (2006, p. 53)*: “Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras”.

Assim sendo, para a Sequência Didática desenvolvida nesta pesquisa, o *design* foi concebido em 11 encontros, distribuídos numa carga horária de 22 horas, conforme descrito no Quadro 1.

#### Quadro 1: Desenho da Sequência Didática Literatura Indígena

<b>Tema/Título</b>	Literatura Indígena em sala de aula. Conhecer para valorizar	
<b>Problema</b>	De que maneira ocorre a circulação da literatura indígena nos anos iniciais e como esses alunos recebem essa literatura?	
<b>Objetivo Geral</b>	Despertar o interesse pela cultura indígena, através da literatura indígena, de modo a proporcionar momentos de reflexão crítica sobre essa temática e suas contribuições para sociedade atual.	
<b>Ordem</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<b>1º Encontro – Apresentação da Temática</b>	Apresentar a temática para os alunos e motivá-los.	<b>Motivação:</b> Dinâmica do Cesto. <b>Introdução:</b> Leitura de trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha. <b>Leitura:</b> coletiva da introdução do livro <i>Meu avô Apolinário</i> . <b>Interpretação:</b> Análise de conteúdo em dois momentos distintos e debate de questões propostas.
<b>2º Encontro – A raiva de ser índio</b>	Refletir sobre as diversas formas de representação indígena, a partir do tema “A raiva de ser índio”.	<b>Motivação:</b> Roda de conversa. <b>Introdução:</b> exibição de vídeos. <b>Leitura:</b> I Capítulo “A raiva de ser índio”. <b>Interpretação:</b> discussão coletiva partindo das letras das músicas.
	Realizar o levantamento do	<b>Motivação:</b> levantamento conhecimento prévio

<b>3º Encontro – Seres encantados</b>	conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero lendas, partindo da temática “Seres encantados”.	dos alunos sobre lendas. <b>Introdução:</b> Exibição do curta “Juro que vi – O curupira”. <b>Leitura:</b> II Capítulo “Maracanã”. <b>Interpretação:</b> discussão da relação existente entre o curta e o texto lido.
<b>4º Encontro – Indígenas próximos a nós</b>	Levar os alunos a ampliarem seus horizontes acerca da temática indígena.	<b>Motivação:</b> brincadeira da Forca. <b>Introdução:</b> dinâmica com o cesto para descobrir a carta-resposta da Escola Indígena. <b>Leitura:</b> III Capítulo “Crise na Cidade”. <b>Interpretação:</b> semelhanças entre o texto de Daniel Munduruku e a carta recebida.
<b>5º Encontro – O vô Apolinário</b>	Dar visibilidade à produção literária indígena de diversas etnias nacionais.	<b>Motivação:</b> dinâmica com o cesto para encontrar uma imagem da tela “Tempos”, do pintor indígena Séver. <b>Introdução:</b> informações sobre do pintor indígena Séver e suas obras. <b>Leitura:</b> IV Capítulo “O vô Apolinário”. <b>Interpretação:</b> comparação das semelhanças entre o texto e a tela de Séver.
<b>6º Encontro – A sabedoria do rio</b>	Levar os alunos a ampliarem seus horizontes acerca da temática indígena.	<b>Motivação:</b> Aula de campo no açude da região. <b>Introdução:</b> observação do açude e da área onde está localizado. <b>Leitura:</b> roda de leitura do V capítulo do livro “A sabedoria do rio”. <b>Interpretação:</b> reflexão a partir de frases do capítulo lido e produção artística.
<b>7º Encontro – Escritas Indígenas</b>	Mostrar que os indígenas lutam para manter vivas suas tradições.	<b>Motivação:</b> leitura em grupo de poemas de autoria indígena. <b>Introdução:</b> exibição do vídeo com depoimento da escritora Márcia Kambeba, especialmente para turma. <b>Leitura:</b> leitura coletiva do VI capítulo, “O vô dos pássaros”. <b>Interpretação:</b> socialização do capítulo lido com mediação da pesquisadora.
<b>8º Encontro – Apolinário se une ao grande rio</b>	Refletir sobre a memória e identidades dos povos indígenas.	<b>Motivação:</b> Leitura oral das mensagens produzidas na aula anterior. <b>Introdução:</b> Exibição do vídeo de Daniel Munduruku, autor do livro <i>Meu vô Apolinário</i> , e do curta #menospreconceitomaisindio, do ISA Instituto Socioambiental. <b>Leitura:</b> VII capítulo “Apolinário se une ao grande rio”. <b>Interpretação:</b> os alunos externalizaram uma passagem da obra refletindo a questão do Bullying.
<b>9º Encontro – Partilhar para crescer</b>	Realizar a leitura do livro pela vizinhança da escola.	<b>Motivação:</b> em grupos, os alunos visitam as residências em torno da escola e realizam leituras de trechos de literatura de temática indígena. <b>Interpretação:</b> os alunos no retorno a escola compartilham a experiência.
<b>10º Encontro – Recordar é viver</b>	Recordar os conhecimentos adquiridos durante os encontros sobre a temática indígena e montagem do painel “Todos somos indígenas”.	<b>Motivação:</b> resgate, por meio das memórias, do que foi vivenciado desde o primeiro encontro. Cada aluno recebeu a foto de seu rosto, impressa, com metade do rosto com cocar e pintura. <b>Introdução:</b> Jogo de trilha, em grupo, retomando as vivências durante os encontros

		anteriores da Sequência Didática. <b>Leitura:</b> Montagem do painel com todas as fotos para expor na mostra retomando questões referentes aos encontros. <b>Interpretação:</b> no resgate das memórias da sequência didática os alunos expuseram suas impressões sobre o livro e compartilhar suas vivências.
<b>11º Encontro – Importância da Literatura indígena ser trabalhada em sala de aula</b>	Realizar Mostra Pedagógica para a comunidade.	Culminância dos encontros realizados, com exposição para a comunidade, do material produzido no decorrer da Sequência Didática. Realização de mostra itinerante em escolas da região.

Fonte: Tabulação da Pesquisadora (2017)

O objetivo do quadro acima é, fundamentalmente, apresentar, de forma sucinta, o roteiro da intervenção pedagógica e sua abordagem a partir dos objetivos propostos em cada encontro e as estratégias aplicadas. Além disso, esse roteiro busca mostrar como a pesquisa teórica participa da pesquisa de campo.

Como resultado do *design* estruturado acima, podemos observar a abordagem metodológica empregada na intervenção por meio de encontros – em um total de onze – em que se expõe as etapas e técnicas que orientaram o processo de levantamento informações aplicadas e posteriormente analisadas no tópico 3.

## 2.4 A literatura dos povos indígenas: contribuições para o ensino

A organização das atividades em sequência teve por finalidade oportunizar aos alunos o acesso a práticas de leitura e escrita tipificadas a partir da literatura “*Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*”, oferecendo-lhes variadas situações pautadas na proposta do Letramento Literário. Apesar de o livro de Daniel Munduruku ter sido o texto motivador, no desenvolvimento da sequência recorreu-se a outros textos oriundos da cultura indígena, poemas dos povos Kambeba e Potiguara, músicas dos Guarani Kaiowá e Umutina.

Entretanto, contemplar a literatura indígena nas aulas em uma escola do campo não deveria ser algo novo, uma vez que investimentos foram empenhados por meio do Programa Biblioteca Escolar, desde o ano de 1997, e em seu acervo foram disponibilizadas obras da literatura indígena, embora o acervo que chegou às escolas tenha sido na sua maioria produções de escritores não indígenas.

De todo modo, embora, ao longo desse estudo, tenha se discorrido sobre a temática indígena em livros e na literatura, especificamente, a inserção e abordagem dessa literatura na perspectiva da interculturalidade é um desafio para os professores no Ensino Fundamental I. Primeiro, pela falta de formação docente para trabalhar com literatura e as práticas pedagógicas arraigadas nas escolas brasileiras de abordagem da questão indígena em momentos pontuais. Segundo, porque no imaginário social os povos indígenas ainda são primitivos e apartados da sociedade. Entretanto, tem-se uma legislação que orienta a inclusão da história e da cultura indígenas no currículo escolar.

Nessa perspectiva, a proposta didática desenvolvida com os alunos do 5º ano, a ser apresentada no segundo capítulo tenta mostrar os limites e as possibilidades de inserção da literatura indígena na escola.

#### 2.4.1 Análise dos questionários dos alunos

Iniciamos nossa pesquisa na Escola Municipal Cícero Correia de Meneses, no Distrito de Galante – zona rural do município de Campina Grande na Paraíba. A escola conta com 297 alunos matriculados, distribuídos em treze turmas, nos turnos manhã e tarde, sendo salas da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental I. A turma escolhida para a aplicação da pesquisa foi o quinto ano do turno da tarde, com 24 alunos, tendo em vista que a seria seu último ano na escola e teriam a oportunidade de participar das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da Sequência Didática com a temática indígena.

Nosso primeiro contato não foi com a turma, mas com os pais dos alunos. Realizamos uma reunião, no dia 13 de março, para explicar sobre a pesquisa, suas contribuições pedagógicas e a necessidade de assinatura dos termos e autorizações por parte dos pais ou responsáveis pelos alunos. De maneira geral, esse primeiro momento foi tranquilo. Alguns pais estavam com receio de viagens e passeios que gerassem custos. Quando esclarecidos, todos os que estavam presentes assinaram os termos e compreenderam a importância da pesquisa para a formação dos filhos e filhas.

Assim, inicialmente aplicou-se um questionário com os alunos, objetivando caracterizar o perfil social e leitor deles. O questionário foi aplicado no formato online. Embora estivéssemos cientes das dificuldades tecnológicas, tais como: a

instabilidade do sinal de internet e a falta de habilidade dos alunos em manusear computador/celular, no dia 15 de março, deu-se início à aplicação. Os alunos eram levados para a sala de informática da escola e em pequenos grupos dois ou três respondiam às perguntas. Foram necessários três dias para que todos respondessem ao questionário completo. Alguns fatores dificultaram: o sinal de internet caía com frequência, alguns alunos não manuseavam computador/celular, apresentavam déficit na leitura e escrita e assim demandaram bastante tempo em suas respostas. Finalizamos essa fase e pudemos obter dados que nos auxiliaram na execução do nosso trabalho.

Os dados primários serviram para a caracterização dos sujeitos, segundo gênero e faixa etária. No grupo pesquisado após a aplicação do questionário, verificou-se que o gênero dos alunos corresponde a 63% masculino e 37% feminino. Já em relação à faixa etária, predominam no grupo alunos de 10 anos. Portanto, a turma tinha vinte e quatro alunos: quatorze meninos e dez meninas, entre nove e treze anos. A grande maioria mora com os pais em casa própria, com cinco ou quatro pessoas, o que nos leva a refletir que as famílias são estruturadas e possuem maior vínculo com a criança e com a valorização do estudo.

Nessa perspectiva, a pesquisa “Atitudes pela Educação”, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pelo Ibope Inteligência, em 2014, em parceria com várias instituições como o “Todos Pela Educação”, com objetivo de verificar o grau de valorização da educação por parte das famílias e caracterizar os perfis dos pais, ouviu mais de dois mil pais ou responsáveis e concluiu que “apenas 12% dos responsáveis por crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos no Brasil são considerados comprometidos no que se refere à valorização escolar e ao vínculo familiar”.

Outra variável pesquisada no grupo de alunos foi em relação ao núcleo familiar, quanto ao recebimento de ajuda de custo para a permanência do aluno na escola, em que se verificou que 63% das famílias recebem incentivos para a permanência do aluno na escola, enquanto 37% declaram que os pais não recebem incentivos. Desses dados, conclui-se que as contribuições de programas como o “Bolsa Família” pode ser determinante para a permanência do aluno na escola. Estudos apontam que o tempo e a permanência na escola aumentou quando a família passou a receber o benefício (PIRES; ROMÃO; VAROLLO, 2019; CORRÊA, 2012).

Em oposição a esses dados, a questão seguinte, “sobre o incentivo da família nos estudos”, revela que 92% dos alunos são incentivados a estudar e apenas 8% declaram não receber estímulo para estudar. A conclusão que se tira é que esse grupo de alunos recebe dos pais estímulo para os estudos, pois, em conversa informais, muitos alunos relataram que os pais depositam na educação a melhoria de seu futuro. Em grande parte, as famílias recebem o “Bolsa escola” e essa renda auxilia na permanência das crianças.

No que concerne ao incentivo dos pais no estudo das crianças, Soares, Souza e Marinho (2004) ressaltam a importância do envolvimento dos pais e sugerem que esse encorajamento deve ser tanto verbal quanto por meio do suporte na realização das atividades escolares. Apesar disso, a escola também tem papel preponderante nesse processo de aprendizagem, tendo em vista que “a falta de motivação é um fator que influi no baixo rendimento dos alunos, embora nem todos os alunos com baixo rendimento tenham pouca motivação para aprendizagem escolar” (COOL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004, p.130).

No questionário aplicado, ainda dimensionamos o tópico “Raça ou Cor”, tendo em vista que, no Brasil, a autodeclaração, nesse quesito, nem sempre corresponde à realidade. Os dados revelaram que a maioria dos alunos (46%) se autodeclararam pardos, ou seja, quando questionados sobre sua cor, muitos alunos, apesar de sua pele negra, se reconheceram brancos ou pardos, uma única aluna se declarou indígena, o que nos levou entender que as questões raciais necessitam ser discutidas na escola desde educação infantil, para assegurar o autoconhecimento e reflexão acerca dessas questões identitárias.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2019), a maioria da população brasileira, com base na autodeclaração, é parda. Sobre essa questão, Osório (2013, p. 89) ressalta que “a raça no Brasil é essencialmente uma questão de aparência, não de origem”.

Embora a presente pesquisa tenha como foco o letramento literário de temática indígena, considerou-se indagar se os alunos participantes da pesquisa fazem uso da internet em suas residências. Sobre essa questão, foram obtidos os seguintes dados: 83% tem acesso à internet e 17% não acessam em casa.

Segundo o IBGE (2017), a internet chega a três em cada quatro domicílios do país. Observa-se também o aumento do uso de tecnologia na zona rural. Em outro estudo, Azevedo e Steyer (2014) compararam a relação do uso da tecnologia no

ensino e aprendizagem da leitura entre alunos da zona urbana e rural e concluíram que a internet tem possibilitado o acesso ao conhecimento em novos contextos de aprendizagem.

Quando abordamos o lazer, a internet disparou, sendo a escolha da maioria. Mesmo sendo grande parte das famílias de renda baixa, 83% dos alunos têm acesso à internet e fazem uso através dos celulares dos pais. Utilizam a internet de formas variadas: pesquisar, ler, jogar, assistir séries, ver redes sociais e escutar músicas.

Pressupõe-se, dessa questão, que o uso da internet pelos alunos não difere do que têm revelado as pesquisas sobre os hábitos de crianças e adolescentes na Internet, as quais têm constatado o crescente perfil em redes sociais, conforme pesquisa realizada sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, em 2018, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil. Segundo os dados coletados, crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos usam a internet todo dia ou quase todos os dias e a maioria delas tem perfis em redes sociais:

Em 2018, cerca de 20 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos usuários de Internet possuíam perfil em redes sociais, o que equivalia a 82% dos usuários nessa faixa etária. O aplicativo WhatsApp foi a plataforma em que crianças e adolescentes reportaram possuir um perfil em maiores proporções (72%), superando pela primeira vez na série histórica da pesquisa o Facebook (66%). Já o Instagram apresentou o maior crescimento em relação ao número de crianças e adolescentes que possuem perfil na plataforma (saltando de 36%, em 2016, para 45%, em 2018). (CETIC.BR, 2019, p. 25)

Por esse ângulo, os alunos participantes da pesquisa podem ser incluídos nos dados revelados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC<sup>13</sup>, pois estes utilizam a internet para ler e jogar quando estão em casa, para se comunicar com pessoas da família e ouvir músicas, conforme revelaram à pesquisadora em conversas informais. Não obstante, os alunos esclareceram que outra atividade de lazer que mais gostam é jogar bola. Disso, conclui-se que, talvez por residir na zona rural, os alunos desenvolvam mais

---

<sup>13</sup> O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC foi criado em 2004, com a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – em particular, o acesso e uso de computador, internet e dispositivos móveis. O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). Disponível em: <https://cetic.br/sobre/>. Acesso em: Janeiro/2020.

atividades de lazer ao ar livre, ou seja, essa turma ainda se apresenta na contramão do mundo atual, pois passa a maior parte do seu tempo desligadas da internet. Como dependem do celular dos pais, seu tempo com o aparelho/internet se torna mais reduzido.

Na segunda parte do questionário, as questões foram direcionadas à relação dos alunos com a leitura. Inicialmente perguntou-se se o aluno gostava de ler, e 88% responderam que sim, enquanto 12% assinalaram que gostam de ler às vezes. A questão seguinte foi se o aluno entendia o que lia. Nesse quesito, 75% assinalaram que sim, enquanto 25% marcaram que “às vezes”.

Em relação ao gosto pela leitura, Ferreira (2017) chama atenção para o papel da escola em estimular essa apreciação pela leitura e a necessidade do uso de recursos que suscitem esse interesse pelo texto. Refletindo sobre as duas questões, se gostam de ler e se entendem o que leem, verifica-se que, ao serem indagados sobre o gosto pela leitura, a resposta foi quase unânime no sim, apesar de alguns afirmarem não entender o que leem. Quanto à dificuldade de compreensão da leitura, ressalta-se que alguns alunos estão fora da faixa e apresentam *déficit* na leitura e escrita, apesar de afirmarem seu gosto pela leitura e costume de ler fora da escola. Essa distorção série-idade é um dos desafios da educação brasileira, tendo em vista que a defasagem pode estar relacionada ao *déficit* de leitura e escrita dos alunos. Nesse cenário, Silva (2014, p. 45), argumenta que:

A DIS<sup>14</sup>, que é produzida ano a ano, pode ser resultado da organização do sistema público de ensino em séries ou outra forma de disposição que busca homogeneizar e classificar os estudantes na formação das turmas e trata de todos da mesma maneira. Não considera que são diferentes o percurso e as vivências de um estudante que entrou mais tarde na escola, com defasagem em relação ao que se espera dele naquela idade/série, daquele que entrou com a idade correspondente apropriada e apresenta multirreprovações. Essas são provocadas por não haver uma construção harmônica entre o currículo, a avaliação e a organização do sistema de ensino.

Ao se analisar a prática de leitura dos alunos fora da escola, 83% assinalaram que leem, enquanto 17% sinalizaram que não leem fora do período das aulas. Desses dados, depreende-se que os alunos não adquiriram ainda a prática de leitura, embora em questão anterior desse estudo tenham indicado que gostam de

---

<sup>14</sup> DIS-Distorção Idade-Série, ou seja, a defasagem etária em relação à série é constituída por aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar os objetivos e as diretrizes escolares, representados principalmente pelos que passaram por diversas reprovações (SILVA, 2014, p.17).

ler. Essa representação reforça a importância da leitura no ambiente escolar, sobretudo se o ambiente familiar não propicia esse contato com a leitura:

No entanto, quando se tem um ambiente familiar em que a leitura é promovida e incentivada, fica mais fácil da criança adquirir o hábito permanente da leitura. Sabe-se, ainda, que nem todas as crianças têm acesso, no ambiente familiar, a livros, por isso, cabe à escola o papel de promover e incentivar a leitura. (SCHUTZ, DELLA MÉA, GONÇALVES, 2009, p. 61)

Um fator importante que ressalta a citação acima não se refere somente ao incentivo às práticas de leitura das crianças, mas à importância da leitura com fruição estética no espaço de ensino. No âmbito escolar, nos anos iniciais, temos observado destaque para leitura com função pedagogizante, com objetivos preestabelecidos sem pensar primeiro no texto literário, tão somente para cumprimentos das atividades fragmentadas da obra. Nisto reside nossa preocupação em oferecer aos alunos uma proposta pedagógica priorizando o texto literário com fruição estética.

Entretanto, podemos destacar, com base em nossa experiência profissional, dois pontos que dificultam a falta de compreensão dos alunos nas atividades de leitura: falta de prática de leitura, que pode ser devida à ausência de atividades de leitura na escola, e a falta da prática de ler de alguns professores. Para Soares (1998), é preciso considerar o ambiente e as condições de leitura, ressaltando que não é apenas na escola que se lê. Ou, como defende Rojo (2009, p. 11), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Foram coletados dados ainda em relação às práticas de leitura em sala de aula, questionando se a professora da turma costumava ler diariamente para os alunos. De acordo com 58% dos alunos, a professora lê em sala de aula, 38% assinalaram que às vezes e 4% informaram que não. No que diz respeito à prática de leitura do professor, entende-se que seja reflexo na dos alunos. Nesse sentido, Paulo Freire (1982) reflete o seguinte sobre o exercício da leitura pelo professor:

[...] (porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura) [...] Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico. (FREIRE, 1982, p. 8)

Portanto, no que se refere à prática de leitura dos alunos fora e dentro da escola, podemos considerar que as crianças já chegam à escola com uma bagagem leitora, cabendo ao professor ampliar o arcabouço desse leitor por meio do letramento literário.

Quando questionados se gostavam do que a professora lia em sala, 87% responderam sim, apesar de comentarem ser essa leitura do material didático e não de literaturas. Perguntamos como a professora fazia a leitura e as respostas foram diversas: uma aluna disse: “Ela escreve no quadro e depois lê com a gente” (A Jaciara), outro expressou “Lendo e quando a pessoa não entende o que ela falou ela explica” (A Iraci), e outros declararam: “Ela pede para a gente ler juntos com ela” (A Janaina); “Ela faz resumo das coisas” (A Ceci). Diante dessas falas, podemos concluir que as leituras são para realização de atividades, meramente pedagógicas.

Apesar do exposto, 100% afirmaram gostar dos materiais que lhes são dados para a leitura. Cabe aqui uma reflexão: se só estamos disponibilizando material didático e outros poucos textos literários em sala e mesmo assim os alunos dizem gostar, se fossem garantidos acesso a literaturas (tanto quanto a escola dispunha, quanto os alunos quisessem levar em empréstimo) o impacto em suas vidas acreditamos seria imenso. Nesse sentido, entende-se que trabalhar na perspectiva do letramento, trazendo textos que falem ao universo dos alunos, requer articulação entre áreas de conhecimento, expansão das estratégias de leitura, entendimento de literatura, acervo que melhor se identifica com aquele grupo de alunos, tempo e dedicação para que as ações de promoção à leitura aconteçam e os seus frutos comecem a aparecer. Todavia, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos docentes no espaço escolar, as lacunas na sua formação acadêmica e os recursos pedagógicos limitados para trabalhar, não podemos responsabilizar apenas o professor pelo processo de inserção de estratégias de letramento literário em suas aulas, quando se observa, sobretudo, no Ensino Fundamental, o predomínio de propostas de atividades em que se sobressaem as interpretações sugeridas nos livros didáticos e as fichas de leitura.

Não obstante, sabe-se, que a prática do letramento, enquanto associação funcional das competências que conduz o sujeito a aprender a ler e escrever, não é promovida apenas na escola, pois esse mesmo sujeito é impelido a práticas de letramento na família, na igreja, na rua, posto que vivemos em uma sociedade letrada que disponibiliza variados recursos, inclusive tecnológicos aos sujeitos. Logo,

os alunos, antes de ingressarem na escola, já se relacionam com a linguagem escrita, percebendo sua utilização em diferentes contextos. Contudo, é na escola que são desenvolvidas estratégias de leitura e escrita fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem e para a permanência desses alunos em meio a muitas das esferas da sociedade pelas quais eles venham a transitar

E quando se trata da literatura de temática indígena, esta é ainda mais distante da sala de aula, pois as referências à cultura indígena são evidenciadas em datas comemorativas, mostras pedagógicas ou quando surgem nos livros didáticos (MACEDO, BATISTA, 2016). De posse dessa informação, perguntou-se aos alunos se alguma vez já leram ou assistiram a algum material que falasse sobre índios, sua cultura e seu modo de vida. Os dados apontaram que 75% dos alunos assinalaram que já tiveram acesso a material sobre a cultura indígena, ao passo que 25% marcaram não.

Entretanto, estudos apontam que o conhecimento dos alunos no ensino regular sobre a cultura e tradição dos povos indígenas ocorre em momentos pontuais na escola, e essas “representações escolares sobre os povos indígenas perpetuam práticas sociais históricas” (KOEPE, BORGES e LAHM, 2014, p. 115). Notamos que, apesar da chegada, nas escolas, de alguns livros de autoria indígena, a temática continua sendo apresentada através dos livros didáticos, inclusive, ao comentar a questão proposta no questionário, alguns alunos alegaram ser a leitura do livro didático seu maior contato com a cultura indígena, ficando explícito o uso de textos seguidos por atividades escritas, pois mais de 60% da turma afirmou que, além do livro didático, os outros materiais mais utilizados pela professora eram atividade em folha, sendo essa a principal ferramenta de informação sobre a cultura indígena que os alunos lembram. Alguns alunos citaram vídeos sobre a cultura afro e indígenas, as lendas indígenas, dramatizações e músicas usadas para trabalhar a temática, afirmando gostar dessas atividades. Podemos notar o frequente uso da aula expositiva com atividades escritas (no quadro e em folha), e nesse aspecto, os alunos foram unânimes quanto a expectativa por aulas que saiam dessa rotina.

Ao serem indagados sobre a importância de se trabalhar a temática indígena em sala, o sim foi unânime. Acreditamos que alguns se sentiram pressionados por saberem ser esse o tema da pesquisa que iria ser realizada em sua sala, mas, de forma geral, suas justificativas foram condizentes com a afirmativa. Um aluno disse: “Sim. Porque foi eles os primeiros habitantes do Brasil” (A Ceci), e outro respondeu:

“Sim porque devemos aprender por isso nós dar conhecimento e interesse em nosso povo indígena” (A Iraê) outro reiterou: “Sim porque a gente vai aprender mais adiante a não ter preconceito” (A Murici).

No intuito de levantar os conhecimentos dos alunos, obtidos no âmbito escolar, perguntamos sobre o trabalho pedagógico com o tema. Mais de 50% afirmaram lembrar-se do desfile cívico e a mostra cultural que tiveram como eixo principal a figura do índio, ambos ocorridos em 2017. Outros ainda traziam lembrança das pinturas no rosto e penas usadas no dia do índio e atividades de pintura com figura do índio para colorir. Houve os que não se recordavam de ter estudado sobre a cultura indígena e, por fim, ainda os que lembravam sim, mas não sabiam dizer/explicar suas lembranças. Acredita-se que essa posição dos alunos em relação à temática indígena se dê em face de estas abordagens na escola se darem em momentos pontuais, assim como ocorre com as questões étnico-raciais, folclórica, festas juninas, dentre outras. Outra hipótese é a de que as estratégias pedagógicas não levam o aluno a se identificar com os sujeitos apresentados, ou seja, não levam os alunos a se perceberem como sujeitos étnicos nestes grupos.

Sobre essa questão da abordagem superficial da cultura indígena, recorremos a Thiél (2012, p.12), quando ressalta: “a educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões”.

Para sondar o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática a ser trabalhada como eles, trouxemos uma série de afirmativas, que deveriam ler, pensar um pouco e dizer se julgavam ser certas, erradas ou não sabiam nada a respeito. Registramos aqui o tempo maior utilizado pelos alunos para responderem esse ponto. Eles, na sua maioria, refletiram bastante antes de optar pela resposta que julgavam correta.

No que concerne à afirmativa “Os índios estavam no Brasil antes da chegada dos portugueses, mas hoje vivem em pequenos territórios, na sua maioria em condições”, 92% dos alunos marcaram certo, 4% errado e 4% não souberam responder. Em relação à questão “No Brasil só existe população indígena na Amazônia”, 46% dos alunos marcaram que a informação é certa, 33% consideraram errada e 21% não souberam responder.

Essas questões reforçam a importância da veiculação da literatura indígena nas escolas e da implantação dessa cultura no currículo escolar e não apenas em momentos pontuais. No ambiente escolar ainda temos uma realidade que não se efetivou no emprego do que orienta, por exemplo, a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e outros documentos legais.

Continuando a pesquisa a respeito do conhecimento prévio dos alunos sobre os povos indígenas, apresentamos duas questões: a primeira sobre livros lançados pelos índios e a segunda sobre o uso das tecnologias pelos índios. Na primeira afirmativa foi dito que “Os indígenas estão escrevendo e lançando seus livros por todo o país”. Para 46% dos alunos, a informação estava certa, 33% consideraram errada e 21% não souberam responder. Esses dados indicam que o lançamento de uma literatura de origem indígena vem contribuir para a quebra de estereótipos sobre o índio. Ainda que a porcentagem de alunos que consideraram a informação errada ou não souberam responder seja superior aos que consideraram a sentença correta.

Para o enunciado “Os indígenas usam celular, wi-fi, têm computador, alguns tem blogs, cantam hip hop, forró e MPB, outros são professores, médicos, surfistas etc”, 25% dos alunos assinalaram como certa, enquanto 58% consideram errada e 17% não souberam responder. Estes dados revelam que esses grupos cantores, blogueiros, surfistas e outros, vem dando voz as lutas seculares dos povos indígenas, ainda que a porcentagem dos alunos que assinalaram como certa a afirmativa apresentada no questionário.

Embora, nos dias atuais, os meios de comunicação veiculem notícias e documentários sobre os povos indígenas, ainda nos deparamos com representações equivocadas, descontextualizadas dos indígenas. Nessa perspectiva, Koeppe, Borges e Lahm (2014, p. 115) ressaltam que “A construção de uma concepção cidadã a respeito desses grupos demanda a identificação, a problematização e a reformulação dessas representações perpetuadas, também, no âmbito escolar”.

Com esse cenário que apresentou os alunos em relação às afirmativas sobre os povos indígenas na atualidade, nos veio a confirmação da importância de nosso trabalho, partindo da perspectiva de que a maioria dos alunos seria surpreendida com todo o conteúdo a que seria exposto, pois estava para além do seu imaginário a existência de indígenas utilizando tecnologias e levando uma vida social como a nossa.

Finalizando o questionário, levantamos duas questões: a primeira sobre a existência de população indígena no Estado da Paraíba, em que mais de 50% dos alunos assinalaram desconhecer os Povos Potiguara, que habitam o litoral norte do Estado, assim como os Tabajaras, que habitam o litoral sul da Paraíba.

A segunda questão foi uma hipótese de matrícula de um aluno indígena, como seria a reação deles diante da situação, como receberiam o aluno. Apesar de a maioria afirmar que o receberiam bem, que respeitariam e o acolheriam, ficou claro, através de algumas falas, o quão forte está no nosso imaginário a figura mítica do índio, pois alguns alunos indagaram se teriam que estudar para aprender a fala dele.

Os dados coletados com os alunos sinalizam o papel da escola na valorização da identidade indígena e do respeito à diversidade étnico-racial. O desafio é fomentar essa discussão nas escolas, buscando novas maneiras de transpô-las para salas de aula, visando que não apenas sejam partes integrantes do currículo, mas que possam contribuir na construção de uma escola mais participativa, inclusiva e conhecedora da cultura indígena atual.

Além do questionário projetado para os alunos, nossa pesquisa inclui um questionário específico para a professora regente da turma na qual se aplicou a Sequência Didática, composto por três questões.

#### 2.4.2 Análise do questionário da professora

A professora Indira tem 39 anos, leciona há dez, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e é funcionária efetiva em dois municípios: Massaranduba e Campina Grande. Cumpre uma carga horária semanal de 40 horas, mais 10 horas departamentais, em duas escolas diferentes, turmas com 20 ou 25 alunos, que não são escolhidas por ela. Atualmente, trabalha pela manhã com uma sala de pré II e à tarde na sala do 5º ano. Ela afirmou não fazer preferência por turma, trabalhando onde for necessário. Segundo a professora, investir e participar de formação continuada para melhorar sua prática são importantes. Ela já passou por curso com orientações para trabalhar com a cultura afro e indígena em sala de aula. Ainda assim, ressalta não estar preparada para aprofundar essa questão com os alunos.

Pesquisa realizada por Aguiar e Aguiar (2010) mostra que essa realidade, apontada pela professora entrevistada, acomete vários professores brasileiros, e que embora sejam oferecidas formações para os docentes, abordar a questão em sala de aula ainda é um desafio. Por isso, os autores ressaltam “a necessidade da construção de programas voltados à formação de professores enquanto aspecto fundamental para o desenvolvimento das ações presentes nas Diretrizes Curriculares desta mesma lei” (AGUIAR, AGUIAR, 2010, p. 93).

Questionada sobre a importância da literatura para a formação de seus alunos, ela disse que era fundamental para enriquecer seus conhecimentos e que fazia uso dos livros de literatura pelo menos três vezes por semana em sua sala. Segundo a professora Indira, o critério de seleção da literatura levada para sala de aula é o tema integrado definido em cada semestre pela secretaria municipal de educação, como, por exemplo, no 1º bimestre a temática é “escola, família e comunidade – construindo valores”.

Perguntamos à professora Indira se, dentre os materiais de leitura levados para sala, existiam textos literários indígenas, ela disse que sim e que trabalhava com “textos informativos, discussões em sala, interpretação, etc”. Destacamos aqui o trabalho realizado pela docente, de empréstimos de livros. Ao longo do ano letivo, os alunos são estimulados a ler o maior número de títulos possíveis, dentre um pequeno acervo que ela dispõe em sala. Notamos, porém, que o cotidiano de atividades na escola por vezes acaba atropelando o despertar do gosto pela leitura prazerosa.

Nessa fala da professora Indira, e nas respostas dos alunos, revemos a motivação para esta pesquisa: investigar o uso da literatura indígena em sala de aula. As indagações surgem da nossa prática docente e da observação das aulas dos demais docentes da escola. Quando a professora afirma a escassez de material sobre a temática indígena na escola, de certo modo, ela reforça a importância dessa intervenção realizada com os alunos do 5º ano, para, apresentando as possibilidades de abordagem do assunto, levar à sala de aula outros recursos didáticos como música e vídeo, em que é possível apresentar aos alunos a literatura.

Nota-se, pela fala da professora Indira, que mesmo recebendo formação a respeito da cultura indígena, ela fica relegada a dois momentos anuais no calendário escolar: Dia do Índio e, em agosto, no mês do folclore. Notamos a necessidade de

formações continuadas que tratem a temática indígena, que debatam materiais produzidos pelos indígenas, que auxiliem o professor a refletir e mediar suas atividades em sala de aula.

Não obstante, quando explorava a temática indígena em sala, perguntamos que materiais didáticos a professora Indira utilizava. Ela informou usar “livros, reportagens, contos e lendas indígenas”. Infelizmente, por vezes, o contato dos alunos se restringe às lendas e textos informativos.

A professora elegeu três dificuldades enfrentadas para explorar a cultura indígena em sala: “falta de motivação na escola em planejar essas aulas, falta de material e pouco conhecimento sobre temática, ainda que tenha recebido formação da secretaria de educação”. A ineficiência da cobrança relativa ao efetivo cumprimento do estudo da cultura afro e indígena é uma realidade nas escolas, cenário para o qual pretendemos contribuir com a nossa pesquisa.

## CAPÍTULO III

### AS FACES DA LITERATURA INDÍGENA: RESULTADOS DAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO

Para iniciar o relato da Sequência Didática proposta para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, discorre-se, neste capítulo, sobre a literatura indígena na escola do campo, apresentando o livro que foi objeto das atividades, *Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, escrito por Daniel Munduruku. Dando continuidade, apresenta-se um relato descritivo e analítico dos encontros realizados.

#### 3.1 Literatura indígena na escola do campo: vivências

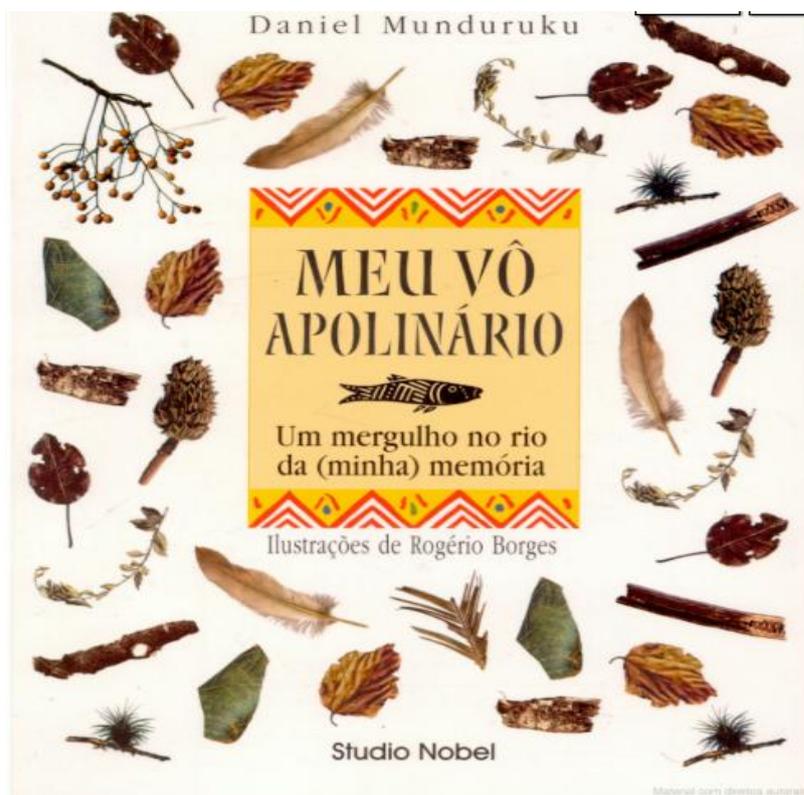
O contato com o tema da pesquisa que os alunos e a comunidade escolar tiveram, a partir da reunião realizada com os pais e com aplicação dos questionários para alunos e professora, gerou uma expectativa sobre o que seria apresentado e como iríamos desenvolver o assunto em sala. Iniciamos nossas atividades com a turma no dia 01 de abril, com os alunos do 5º ano do turno da tarde. Utilizamos como procedimento de trabalho uma Sequência Didática que foi dividida em 11 encontros com duração média de duas horas em cada momento. Como objeto para a Sequência Didática a ser desenvolvida com os alunos, selecionamos como texto base o livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) história*, do escritor indígena Daniel Munduruku. Trata-se de uma obra carregada de memórias, que fala de saudades, conflitos, autoestima, identidade cultural, diversidade e respeito. Utilizamos também poesias indígenas de Márcia Kambeba, Eliane Potiguara e Francinaldo Guyraguasú; músicas indígenas dos Brôs Mc's e Sertanejo de Ademilson Umutina; pintura do indígena Sevér Potiguara; bem como exibimos curtas e vídeos relacionados a temática.

### 3.2 Uma história, várias reflexões: apresentação do livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*

A narrativa autobiográfica, escrita por Daniel Munduruku, *Meu Vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória*, teve sua primeira edição publicada em 2001, pelo Studio Nobel, e recebeu a Menção Honrosa no Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão Tolerância, em 2003, pela UNESCO. No livro, o autor resgata parte de sua vida e do seu relacionamento com seu avô Apolinário, um velho índio, da tribo Munduruku, que contava histórias dos espíritos ancestrais.

A atenção do leitor é despertada logo na capa do livro (Figura 1), percebendo-se o cuidado com a edição, notamos que se sobressaem elementos naturais e grafismos cheios de informações estéticas de etnia indígena. Ela nos convida ao contato com o mundo indígena simbolizado pelos grafismos nos abrindo a sensibilidade poética que dá vida às memórias do autor, sua relação com o avô e o sentimento de pertencer a um mundo mais amplo. A capa traz para o leitor apreciar elementos da natureza que o convidam a mergulhar na história.

**Figura 1.** Capa do livro *Meu vô Apolinário:*



**Fonte:** Adaptação da pesquisadora (2019).

Em *Meu vô Apolinário*, Daniel Munduruku traz uma série de temas para serem discutidos pelos leitores, dando ênfase ao sentimento de saudade. Dentre outros temas estão: a relação homem x natureza; a busca da autoestima; o ponto de vista indígena em relação ao mundo e à vida; o conflito entre as diferenças culturais e vida cotidiana. Contudo, ao relatar suas memórias, Munduruku se inclui e abarca os povos indígenas, em um processo mais amplo de reflexão sobre a identidade indígena no cenário brasileiro contemporâneo.

Em uma linguagem clara e acessível, descreve suas memórias permeadas por imagens e paisagens, levando o leitor a viajar pelos cenários detalhados pelo autor. Partindo do seu passado recheado de afetos, o autor aborda temas muito peculiares, em cada capítulo.

“A raiva de ser índio” é o primeiro capítulo do livro. O narrador/autor relata que, quando criança, não gostava de ser chamado de índio, pois era sinônimo de selvagem na escola para as outras crianças, e ele sofria com isso. Diz Munduruku, em determinada passagem do capítulo: “[...] E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra traria. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso” (MUNDURUKU, 2001, p.11). Essa tristeza foi percebida pelo avô, quando ele foi para a aldeia, nas férias. Desse episódio, ele compreendeu que era infeliz porque não sabia se opor aos colegas da escola.

O capítulo “Maracanã” mostra detalhes da aldeia em que Munduruku passava as férias e vivenciou parte de sua infância, pois morava em Belém-Pará. Ele destaca a oralidade presente na vida dos indígenas, dado que relata que ficavam sentados na frente das casas dos parentes, onde os mais velhos da aldeia contavam suas histórias: “Nossas anciãs contavam a história de forma tão encantadora que pareciam verdadeiras e todos morriam de medo de levantar para ir embora” (MUNDURUKU, 2001, p. 13).

Em “Crise na cidade”, Munduruku narra seu primeiro contato com o avô Apolinário. Nessa oportunidade, ele conta as dificuldades na escola e quando descobriu os sentimentos por uma garota que o recusou. Ele descreve sua angústia a partir de um diálogo tido com uma colega da escola:

Oi Lindalva. Eu queria muito falar com você. Sabe faz tempo que eu sinto algo por você. Não percebeu isso, não? – Eu não. Nunca percebi nada diferente em você. – Mas é verdade. Eu gosto muito de você. Não quer namorar comigo? – O quê? Você acha que sou besta, é? Acha que vou trocar o gato do Edmundo por um, um, um... índio, feito você? (MUNDURUKU, 2001, p. 23).

No capítulo “O vô Apolinário”, o autor relata sua primeira lembrança do avô, das pessoas pedindo conselhos e das ervas que usava para curar doenças. Munduruku achava tudo isso misterioso. O sentido desse capítulo pauta-se na relevância dos conhecimentos dos mais velhos para os povos indígenas e no respeito às tradições.

Em “A sabedoria do Rio”, Munduruku narra a ida ao rio Igarapé, que ele considera um marco em sua vida. Nessa passagem, afirma que fez um passeio com o avô e na volta para a aldeia Apolinário disse: “[...] sei que está assim porque as pessoas o julgam inferior a elas e seus pais não o ajudam muito a compreender tudo isso. Pois bem. Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. Por isso eu o trouxe aqui (rio). Você viu o rio, olhou para as águas [...]” (MUNDURUKU, 2001, p. 30).

No capítulo “O vô dos pássaros”, o autor narra mais uma vivência com seu avô, marcada pelas conversas e cumplicidade. Enfatiza o autor: “Depois daquele dia no rio voltei a aproveitar a vida da aldeia” (MUNDURUKU, 2001, p. 32).

No último capítulo do livro, “Apolinário se une ao grande Rio”, Munduruku relata que suas idas à aldeia tiveram grande importância no legado deixado por seu avô em sua vida. O autor inicia o capítulo assim se referindo à aldeia e ao avô: “Durante três anos foi assim. Eu ia para a cidade estudar, mas queria estar de volta o quanto antes para poder ouvir a sabedoria do meu avô” (MUNDURUKU, 2001, p. 35). Dessa fala, deduzimos que, à época, o pequeno índio foi conduzido pelo Avô em sua aprendizagem.

A partir das vivências quando menino, Daniel Munduruku nos mostra, em cada um dos capítulos, a pessoa que ele vai se tornando, ao longo dos três anos de convivência com seu Avô Apolinário. Ademais, os temas abordados pelo autor revelam o orgulho da sua origem nos dias atuais e o quanto os conflitos e diferenças culturais vivenciados foram relevantes na construção da sua autoestima. Tudo isso foi construído através do respeito pela ancestralidade, demonstrado pelos ensinamentos e exemplos dos velhos índios na aldeia, especialmente seu avô.

### **3.3 Literatura Indígena na sala de aula: apresentando possibilidades e construindo significados**

As atividades que iremos expor a seguir fazem parte da sequência didática aplicada nesta pesquisa e foram pensadas a partir de narrativas indígenas, onde procuramos introduzir diversas possibilidades de trabalhar a temática em sala de aula. Buscando favorecer o reconhecimento da diversidade étnica do nosso país, exploramos vivências com textos, músicas, artes e instrumentos indígenas, no intuito de contribuir na construção de uma identidade altera, de respeito e igualdade com os povos originários. Pretendeu-se refletir sobre as múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico que podem ser desenvolvidos e suas contribuições para ressignificar olhares e posturas diante da cultura indígena atual.

#### **3.3.1 Redescobrimo nossas raízes**

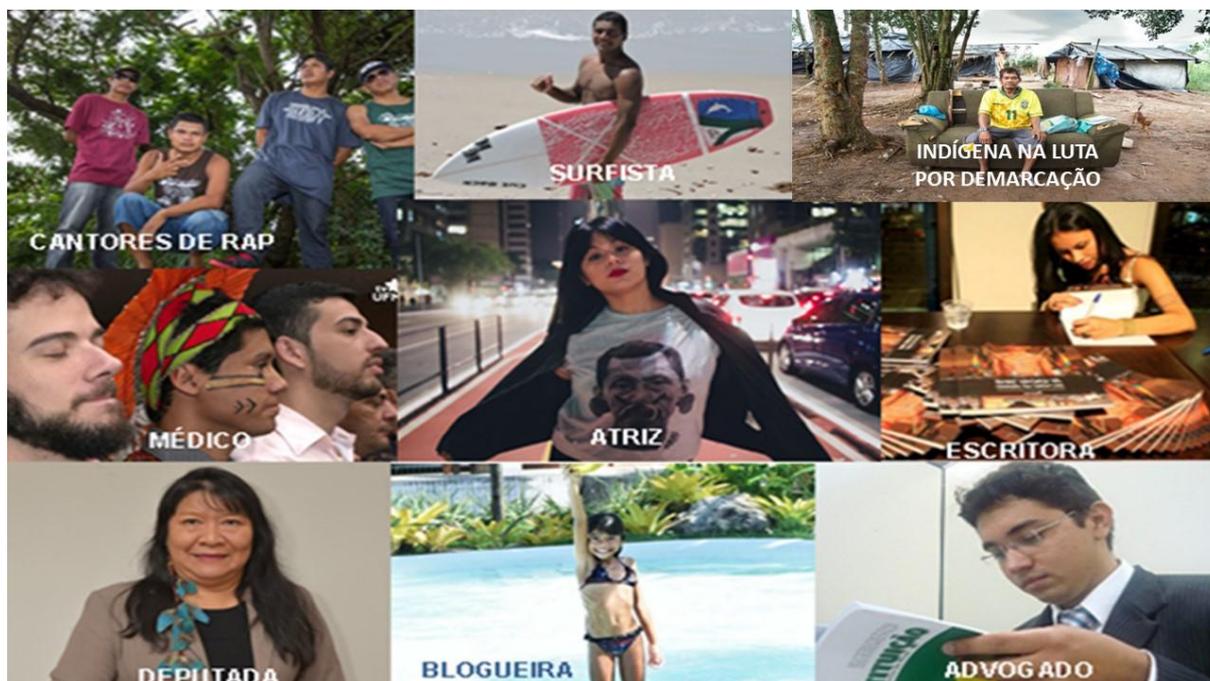
Esse primeiro encontro ocorreu no dia 01 de abril e teve a finalidade de apresentar a temática para os alunos e motivá-los a interagir em cada aula. Nesse intuito, na sala de aula, as cadeiras foram organizadas de modo a favorecer a interação entre a turma e a pesquisadora. Observou-se que a forma de disposição das cadeiras causou um impacto positivo na turma, logo todos ocuparam seus lugares e iniciamos com a apresentação individual de cada um. Concluímos as apresentações e explicamos em linhas gerais como se daria o desenvolvimento dos nossos encontros e a temática envolvida.

Como primeira motivação para auxiliar nas discussões, disponibilizamos imagens de vários indígenas no centro do círculo formado com as cadeiras, sendo solicitado que cada aluno escolhesse a imagem que mais chamasse sua atenção e a observasse (Figura 2). Para Cosson (2006), a motivação consiste na primeira etapa da “sequência básica”, sendo considerada fundamental, pois prepara o aluno para se posicionar sobre determinado assunto.

Quando todos os alunos escolheram suas fotos, foi pedido que as dividissem em dois grupos: índios e não índios. Os alunos, quase que de forma automática, dividiram as imagens entre “índios e não índios” e deixaram uma foto na coluna do meio – por se tratar de uma imagem que unia brancos e índios. Os alunos que

pegaram as imagens indígenas com pinturas corporais ressaltavam essa característica, sua cultura e beleza. Uma das alunas relacionou a cena de uma aldeia, em que a casa era coberta por papelões, a uma favela ou alguém em área de risco. Outros alunos observaram que algumas imagens de profissionais, como advogado, deputada, blogueira não pareciam ser indígenas.

**Figura 2.** Fotos de indígenas em diversas situações na atualidade:



Fonte: Montagem do acervo, pela pesquisadora, com imagens disponibilizadas na Internet (2019)

Concluimos essa etapa, percebendo que, para os alunos, foi surpreendente que os indígenas ocupam diversos lugares na sociedade atual, pois a imagem do índio selvagem ainda se perpetua no imaginário coletivo. Quando foram informados que a atriz da foto era a menina do filme *Tainá*<sup>15</sup> foi uma agitação, pois a maioria havia assistido ao filme, que foi exibido nas escolas para abordar a temática indígena.

<sup>15</sup> O filme *Tainá* foi lançado pela Europa Filmes no ano 2000. A personagem *Tainá* é interpretada pela atriz-mirim Eunice Baía. *Tainá* é uma indiazinha de 8 anos que vive na Amazônia com seu velho e sábio avô Tigê, que lhe ensina as lendas e histórias de seu povo. Ao longo de aventuras cheias de peripécias, ela conhece o macaco Catu ao salvá-lo das garras de Shoba, um traficante de animais. Perseguida pela quadrilha, ela foge e acaba conhecendo a bióloga Isabel e seu filho Joninho (Caio Romei), um menino de dez anos que mora a contragosto na selva. Depois de um desentendimento inicial, o garoto consegue superar os limites de menino da cidade e ajuda *Tainá* a enfrentar os contrabandistas, que vendem animais para pesquisas genéticas no exterior. Juntos, os dois aprendem a lidar com os valores destes dois mundos: o da selva e o da cidade (Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-44730/>)

Essa primeira atividade, destacando o conhecimento prévio dos alunos, pode significar a quebra de alguns paradigmas, pois ainda está forte, no imaginário das pessoas, a ideia do índio vivendo na floresta e, por isso, a atividade possibilitou a reflexão sobre a posição do indígena na sociedade atual. A reflexão desse momento nos mostra que apresentar aos alunos estratégias que conduzam a participação nas atividades realizadas em sala de aula é uma motivação que pode contribuir tanto com a interação e exposição do pensamento do aluno sobre a temática quanto com o trabalho do professor.

Introduzindo a aula, apresentou-se aos alunos um cesto de cipó, confeccionado por uma indígena potiguara. Esse instrumento foi utilizado durante a maioria dos encontros, com a finalidade de apresentar algum elemento relacionado ao tema da aula. Cosson (2006) destaca a importância da introdução na “sequência básica”, advertindo que não deve ser extensa, pois a proposta é levar os alunos a serem receptivos em relação à obra que será lida.

Assim, nesse primeiro momento, o cesto continha uma cópia da Carta de Pero Vaz de Caminha, apenas com os trechos que falavam sobre os índios, os quais foram lidos oralmente pela pesquisadora. Chamou-nos a atenção que, na era das tecnologias e de ferramentas como o *WhatsApp* e o *Facebook*, os alunos se mostraram familiarizados com o gênero carta e, ao mesmo tempo, surpresos e admirados com o aspecto antigo do texto. Alguns alunos trocavam cartinhas entre si, então o gênero era conhecido por eles, prontamente mostraram suas produções e as que haviam recebido dos colegas, porém ficaram intrigadas com o aspecto antigo do papel e a forma em pergaminho da Carta Portuguesa apresentada.

A despeito de os trechos da carta exporem a visão dos portugueses sobre os indígenas e a linguagem da época ser formal, os alunos compreenderam o que estava sendo lido. Alguns, inclusive, se lembraram dos trechos dos livros de História. A partir desse detalhe, refletiu-se sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, sobretudo o etnocídio e a devastação que foi iniciada com a colonização e que se estende até hoje. Por muitos anos, os textos dos livros didáticos impactam fortemente nas memórias, pois não retratam os povos indígenas fielmente “em razão da relutância histórica quanto à importância desses povos”, salientam Silva e Amorim (2016), complementando, afirma:

Na atualidade, podemos perceber que as escolas e os livros didáticos passam uma imagem distorcida e camuflada. Por exemplo, a historiografia brasileira retrata o índio como uma figura sem importância. Sabemos que os povos indígenas passaram e passam por lutas e retrocessos, sendo vítimas de extermínio físico, psicológico e cultural. Suprimir ou negar a contribuição desse povo é denegar sua origem desse corpo social. (SILVA e AMORIM, 2016, p. 159).

Dessa forma, na Figura 3, apresentamos os resultados da atividade em que os alunos manusearam imagens de indígenas diversos, visando observar as lacunas no conhecimento dos alunos quanto à temática indígena.

**Figura 3.** Os alunos separando as figuras dos indígenas e manuseando o cesto pela primeira vez:



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

O cesto também continha exemplares do livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, cuja intenção foi apresentá-los aos alunos e informar que íamos explorá-los durante os encontros (Figura 4). No livro *Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku, como já o dissemos antes, o autor faz um resgate de parte da sua vida e do seu relacionamento com seu avô, um velho índio da tribo Munduruku, que contava histórias dos espíritos ancestrais. O livro foi publicado pela editora Studio Nobel no ano de 2001 e recebeu prêmio da UNESCO<sup>16</sup>, na categoria livros para crianças até 12 anos.

No momento seguinte, cada participante recebeu um exemplar do livro (Figura 4) e, juntos, exploramos a capa e a contracapa, destacando os elementos da natureza que ilustravam a obra.

<sup>16</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Figura 4.** O cesto com exemplares do livro *Meu vô Apolinário*:



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019)

Após a exploração da capa e contracapa do livro, levantaram-se hipóteses de como seria esse avô Apolinário: seria bem velho, morariam juntos, morava perto de um rio, se o rio era grande e se teria peixes. Em seguida, realizou-se a leitura coletiva da introdução, em que cada aluno, espontaneamente, lia um parágrafo. Na sequência, os alunos apresentaram suas impressões sobre o que foi lido. Notou-se, nesse momento, que os alunos ficaram curiosos sobre a história do jovem Mundurku e suas memórias afetivas de seu avô. Duas hipóteses são possíveis para a temática ter despertado o interesse dos alunos: a primeira, a relação afetiva entre o índio e o avô, pois grande parte da turma mora ou convive próximo dos avós e externa seu carinho por eles; a segunda, pelo fato de o livro trazer relatos do amor da infância e do bullying no ambiente escolar, o que envolveu a turma e estimulou o desejo de conhecer todo o seu enredo.

Ao observarmos a escrita de indígenas como Mundukuru (2006) e Jekupé (2009), percebemos que a narrativa, a escrita nativa que desperta o interesse do leitor, possivelmente tem suas raízes na relação com seus povos, nos seus núcleos familiares. Nesse sentido, Graúna (2013) destaca que essas narrativas são repletas de tradições, de costumes, e estes autores utilizam-se desse “depositório de memórias e tradições orais” para imprimi-las em seus livros.

Na etapa de interpretação proposta por Cosson (2006), sugerimos a comparação entre o texto da Carta de Pero Vaz de Caminha e a obra escrita sobre um indígena por um indígena – *Meu vô Apolinário*, de Daniel Munduruku. De pronto, os alunos expressaram que a carta retratava o passado e o livro os dias atuais.

Todavia, uma das alunas apontou que havia semelhanças entre os textos, pois ambos contavam histórias reais. Nesse ponto, criou-se uma linha tênue sobre o que realmente é real. Acreditamos que a aluna julgou ser real a situação vivida em ambas as histórias, por serem passíveis de acontecer, por não ser uma narrativa fabulosa.

Nesse entendimento, a leitura é a interlocutora na construção de sentidos, seja das relações afetivas, seja da vida ou ainda a essência do texto, como ressalta Abramovich (1999, p. 63):

O melhor do ler é que é um jogo que se faz sozinho, no tempo da própria curiosidade, intervalando quando quer, relendo sem pressa o mais mexente ou incompreensível, voltando atrás, recomeçando desde o comecinho, pulando parágrafos, desistindo na metade, prendendo a respiração até chegar na última linha da última página, adiando prum outro momento, emprestando para alguém pra poder trocar as impressões do provocantemente vivido, passando adiante como presente, relendo inteirinho.

Inserindo novas informações e pensando junto com os alunos, deu-se início a algumas reflexões, posto que alguns alunos destacaram o fato de agora os indígenas serem protagonistas de suas histórias e escritores de suas vivências. Sobre a impressão dos alunos sobre os indígenas, nesse encontro, Silva e Costa (2018) ressaltam que, embora o ensino de histórias e culturas indígenas na Educação Básica seja obrigatório, e a produção e distribuição de materiais para as escolas tenha se intensificado nos últimos anos, ainda há muitas lacunas nessa área, sobretudo em relação à construção da imagem dos povos indígenas e dos estereótipos criados, sendo necessário que a escola conduza o conhecimento do aluno de modo a desnaturalizar tais concepções.

A partir desse primeiro encontro, os alunos começaram a despertar a curiosidade sobre os indígenas e enxergar para além das aparências, das histórias contadas nos livros oficiais e repassadas na escola, e dos estereótipos ainda hoje vinculados na mídia.

### 3.3.2 A raiva de ser índio

No segundo encontro, ocorrido no dia 04 de abril de 2020, o objetivo foi levar os alunos a refletir sobre as diversas formas de representação indígena, a partir da leitura do capítulo “A raiva de ser índio”. A motivação nessa aula foi iniciada com a

realização de uma dinâmica, com sorteio de números para formação dos trios, no intuito de iniciar uma discussão sobre o grupo a que pertencemos. Alguns alunos alegaram participar de grupos de amigos, família, meninas/meninos, da catequese, da igreja, coral e futebol.

Na sequência, realizamos, em trio, a leitura do primeiro capítulo do livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da minha história*, de Daniel Munduruku, intitulado de “A raiva de ser índio”. Nesse capítulo, Munduruku discorre sobre sua família, seu histórico indígena e sua vida na periferia de Belém. Nele, conhecemos um pouco da sua luta, enquanto criança, para sobreviver, sua trajetória na cidade, os preconceitos e olhares dos colegas e a negação de sua origem. Para fugir dos conflitos, começam, então, as visitas à aldeia de sua família.

Concluída a leitura, realizamos a interpretação do capítulo, discutindo sobre a tristeza de Munduruku em ser índio. Os alunos demonstraram empatia com o personagem, não só pelo fato de trabalhar desde criança, mas principalmente pelo sofrimento em ter nascido índio, da discriminação vivida na escola e as angústias de seu coração. Retomamos a questão inicial, feita na motivação, sobre o que leva uma pessoa a não querer fazer parte do grupo a que pertence. Muitos alunos indicaram que, no caso do índio, o maior motivo foi o *bullying* sofrido na escola. Sobre essa intolerância real, muitas vezes diária, existente no ambiente escolar, Freire nos alerta:

O que é intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é se considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente (FREIRE, 1982, p. 145).

É pertinente pensar na necessidade de trazermos, repetidas vezes, a discussão sobre o *bullying* e a falta de respeito ao próximo para as salas de aula. Nenhuma situação é intransponível, podemos, portanto, através de trocas de experiências, rodas de conversas, opiniões, redirecionar pensamentos e olhares, tentando impactar positivamente a vida dos alunos.

Inserimos no cesto, sem que os alunos soubessem, um maracá<sup>17</sup> e um pendrive com músicas. O cesto foi passado de mão em mão (Figura 5). Os alunos ficaram animados, tentando adivinhar o conteúdo interno, após passar por toda sala foi aberto. Como o maracá faz barulho, alguns diziam, brincando e rindo, que era um chocalho. O instrumento musical indígena foi manuseado por todos, em seguida fizemos uma brincadeira: os alunos tocavam o maracá no ritmo que quisessem e a turma imitava o mesmo ritmo em palmas.

**Figura 5.** Tentando adivinhar o que o cesto trouxe e descobrindo o maracá:



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Após a dinâmica com o cesto, distribuimos a letra, em guarani, de um rap indígena. Os alunos estranharam, pensaram que era inglês, depois acharam algumas palavras em português. Passados alguns instantes, duas alunas identificaram que era um rap, pois gostam do gênero musical e o escutam com frequência, mas nunca tinham ouvido um rap indígena. Em seguida, entregamos a letra do rap, dessa vez em português, e todos leram. Logo após, pegamos o pendrive que veio no cesto e assistimos a um vídeo com o rap dos Brôs MC, intitulado “Koangagua - Nos dias de hoje” (Figura 6).

Esse momento foi empolgante. Os alunos se animaram com o ritmo da música, sua batida e, depois, com o cenário utilizado, pois era uma aldeia numa área de luta pela demarcação das terras indígenas. Os cantores retratavam uma

---

<sup>17</sup> O **maracá**, assim chamado em tupi-guarani, é o instrumento musical mais difundido entre as tribos indígenas no Brasil. É um chocalho é feito por uma cabaça e preenchido por pedrinhas ou sementes. Disponível em: <https://musicabrasilis.org.br/instrumentos/maraca>. Acesso em: março de 2020.

vida simples, com moradias feitas de papelão, reproduzindo a realidade de algumas aldeias e povos indígenas de nosso país. O sofrimento dos povos indígenas teve início com a colonização e repercutem até hoje, como nos lembra Eliane Potiguara:

As invasões trouxeram enfermidades, a fome, o empobrecimento compulsório da população indígena. E mais: as dificuldades locais levaram muitas pessoas à migração, a submeter-se ao trabalho semi-escravo, às péssimas condições de moradia (favelas, casas de palafitas na periferia dos centros urbanos. (POTIGUARA, 2004, p. 43)

Essa realidade da luta dos povos indígenas, pela demarcação da terra, sensibilizou a turma que, assim como a maioria da população, pensa que todos os indígenas brasileiros residem em aldeias cercadas por florestas. Perceber a fragilidade e vulnerabilidade existente em algumas etnias aproximou de alguma forma os alunos do grupo de rap. Se colocaram no lugar deles, enfatizando, que mesmo naquela situação difícil, conseguem levar, através da sua música, a reflexão sobre a desigualdade e injustiça, para externalizar o pensar e o viver indígena para a sociedade brasileira.

**Figura 6.** Exibição de clipes com músicas indígenas em sala de aula e na sala de computação:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Nessa aula, também foi exibido um vídeo de um indígena sertanejo, Ademilson Umutina. Posteriormente à audição do rap e exibição da música sertaneja, os alunos se posicionaram sobre qual ritmo despertou seu interesse. O rap foi escolhido pela maioria dos alunos. Num ponto, os dois grupos concordaram: a importância de conhecer mais sobre a cultura indígena, pois desconheciam as

informações até aqui de que os povos indígenas têm trabalhos em várias áreas, como a música, a literatura e outras coisas mais.

Outro momento de interpretação foi aplicado nesse segundo encontro, quando retomamos a conversa sobre o rap e o sertanejo e perguntamos aos alunos se existiam semelhanças entre as músicas e o texto de Daniel Munduruku. As questões foram pensadas com o objetivo de fazer com que os alunos pudessem estabelecer relação entre a narrativa e as letras das músicas, além de pretender transpor questões relacionadas à vida dos povos indígenas na atualidade. Esse confronto entre a realidade e o que conhecemos, Selbach (2010) define como “a verdadeira aprendizagem”, pois esse processo começa confrontando o “que sabemos e algo novo que descobrimos”.

Sendo assim, para os alunos, o capítulo do livro “A raiva de índio”, assim como as músicas, apresentavam semelhanças, porque eles falavam sobre a vida de índio e contavam histórias reais. Destacamos a sonoridade e algumas rimas existentes nos textos utilizados então após os questionamentos, lançamos o desafio da realização de uma produção escrita, na qual os alunos teriam de produzir um texto rimado sobre a temática da aula, para ser compartilhado no terceiro encontro.

### 3.3.3 Seres Encantados, Maracanã

Iniciamos o terceiro encontro no dia 10 de abril de 2019 e tivemos como objetivo fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero lendas, partindo da temática “Seres encantados”. Para tanto, demos início com a socialização dos textos produzidos pelos alunos sobre os indígenas, na aula anterior. Os textos produzidos trouxeram ainda muito forte a figura do índio vivendo isolado na floresta.

A motivação consistiu em solicitar que os alunos fechassem os olhos e pensassem nas lendas que tinham ouvido ao longo de suas vidas, e escolhessem aquela que mais despertou o interesse. Continuando, distribuimos um pedaço de papel para que registrassem sua preferência. A lenda mais citada foi “Comadre Florzinha”, história contada por seus avós, em que a personagem dava nós nas crinas dos cavalos, pisas de urtiga nas crianças e nos cachorros e gostava de ganhar cigarro para poder deixar as pessoas caçarem.

Alguns alunos lembraram as lendas que gostavam de assistir no *Youtube*, como o “Lobisomem”, por exemplo, destacando como pode ser assustador e divertido. Lembraram também de muitas lendas contadas na escola durante a semana do folclore e expressaram que gostam desse gênero por serem textos ou vídeos curtos e divertidos. Assim, a “Comadre Florzinha” foi a preferida da maioria dos alunos. Entretanto, notamos que alguns alunos, ao externarem sua opção, mudaram, em seguida, pois queriam ficar com a maioria, então refletimos sobre essa questão e sobre o fato de que devemos ter e defender nossas opiniões. Esse foi um momento positivo.

Em grupo, confeccionamos o gráfico da lenda preferida (Figura 7), que ficou assim ranqueada: “Comadre Florzinha”, com 11 votos; “Iara”, com 8 votos; “Lobisomen”, 2 votos; “Boto cor de rosa”, 2 votos; e “Curupira”, 1 voto.

**Figura 7.** Exibição de uma lenda indígena e produção de gráfico com as favoritas da turma:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Introduzindo a temática “lendas”, na sequência, exibimos o curta “Juro que vi – O curupira”<sup>18</sup>. Percebemos a expectativa dos alunos em ver a imagem do curupira, com seus olhos e cabelos de fogo. Embora conhecessem a história, queriam saber do desenrolar do enredo. Riam nas partes engraçadas e se emocionaram com o final, o renascer de uma mãe/tatu para cuidar de seu filhote. Ao final da exibição do vídeo, realizamos um debate sobre o curta e os alunos demonstraram compreender a mensagem de preocupação com a preservação da floresta e dos animais, deixada

<sup>18</sup> Produzido em 2003, por Humberto Avelar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2-W2LmqjHSI>.

no filme, e julgaram ser importante o uso desses filmes para explorar a temática ambiental.

A leitura, nesse encontro, foi o segundo capítulo do livro de Daniel Munduruku, intitulado de “Maracanã”, no qual o narrador mostra sua aldeia, os hábitos cotidianos dos povos indígenas e conta algumas passagens de sua infância naquele lugar de fantasia. Em umas dessas aventuras, foi para roça com uns amigos, se perderam na escuridão e, mesmo com medo do barulho da floresta, sobreviveram. Ao amanhecer, seguiram um igarapé até um grande rio, onde foram resgatados pelos adultos. Foram elogiados por sua coragem e esperteza em vencer os espíritos da noite. Quando cresceu um pouco mais, conheceu um manguezal, tirou caranguejo, aprendeu a levar sustento para sua aldeia e isso era uma espécie de ritual de passagem.

A interpretação, nessa aula, partiu da discussão da relação existente entre o curta e o texto lido e o que mais tinha chamado a atenção dos alunos. Eles notaram semelhanças e destacaram o cuidado com os animais, a floresta e a cultura indígena. Esclarecemos para a turma que várias lendas e histórias indígenas foram escritas por pessoas não-indígenas, pois os povos indígenas transmitiam seus saberes oralmente. Com o intuito de reverter esse quadro, nas últimas décadas registramos a entrada e o aumento no número de escritores indígenas no mercado nacional, trazendo suas culturas, história e sua ancestralidade, carregada em suas próprias vozes. Essas narrativas trazem em si a representatividade de um povo, sua resistência diante da sociedade atual, a necessidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na maioria do imaginário coletivo.

Nesse sentido Janice Thiél nos indica dois pontos importantes, que nos auxiliam na compreensão dessa literatura indígena que, por muito tempo, foi silenciada:

Primeiramente, pelo predomínio da leitura do índio pelos olhos do outro, branco/ocidental/europeu, que, ao longo de cinco séculos de dominação das Américas, construiu uma representação etnocêntrica do índio que ainda hoje preenche o imaginário ocidental. Em segundo lugar, pelos desconhecimento, por parte de muitos educadores, da existência de uma literatura indígena nas Américas e no Brasil, literatura que conquista visibilidade no século XX, preenche uma lacuna com vozes até então apagadas e propõe o diálogo entre a voz indígena e a não indígena (THIÉL, 2012, p. 15).

É fundamental refletirmos sobre os desafios e as possibilidades da literatura de temática indígena na escola, provocando nos alunos e professores a compreensão e valorização dessa escrita, como forma de difundir a inclusão e o respeito social. Espera-se, assim, que a inserção da literatura de temática indígena na educação básica, por meio do letramento literário, concorra para a formação de uma identidade leitora multiétnica e multicultural (GAMA-KHALIL, SOUZA, 2015).

Nesse encontro, utilizamos, mais uma vez, o cesto, que foi recheado com informações sobre os povos indígenas Potiguara<sup>19</sup>, aventais de história e algumas lendas desses povos (Figura 8), como: “A mão cabeluda”, “As bruxas de Coqueirinho” e “O sol, o mar e a Lua”. Dispostos em círculo, os alunos manusearam o material e se interessaram pela contação das lendas.

**Figura 8.** Manuseio de livros e aventais com histórias dos Povos Potiguara:



**Fonte:** Dados da pesquisadora (2019)

Dois dias depois realizamos um momento extra para concluir o encontro anterior, pois ultrapassamos o horário da aula. Iniciamos retomando a leitura das lendas: “A mão cabeluda”, “As bruxas de Coqueirinho” e “O sol, o mar e a Lua”. Os alunos gostaram das lendas, ficaram atentos durante a contação, se surpreenderam com algumas personagens inusitadas: uma mão cabeluda e bruxas que viviam entre índios. Por se tratarem de narrativas curtas, adaptamos duas delas para

<sup>19</sup> Frans Moonen (2008, p. 3), nos seus escritos sobre “Os Índios Potiguara da Paraíba”, informa que nos documentos históricos: “Potiguara era a denominação dos índios que no Século XVI habitavam o litoral do Nordeste do Brasil, aproximadamente entre as atuais cidades de João Pessoa, na Paraíba, e São Luis, no Maranhão. Seus últimos remanescentes vivem atualmente nos municípios de Baía da Traição e Rio Tinto, no litoral setentrional da Paraíba. Variantes do nome, nos documentos históricos, são: Potygoar, Potyuara, Pitiguara, Pitagoar, Petigoar, entre outros. Não há acordo sobre o significado do nome, que geralmente é traduzido como “pescadores de camarão” ou “comedores de camarão”.

aventais de histórias<sup>20</sup>, com objetivo de dinamizar o contato com os alunos. Eles não conheciam nem os povos nem os textos lidos. Acreditamos que conseguimos despertar o interesse da turma, diante dos materiais expostos, pois, apesar de eles questionarem o tamanho curto dos textos, essa situação de leitura de fruição é bem representativa da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Conversamos com a turma sobre a origem dos escritos que estavam no cesto, que se tratavam de um povo indígena que habitam nosso Estado, os Potiguaras. Uma das alunas disse que conhecia os Potiguara, pois já havia ido várias vezes a cidade de Baía da Traição.

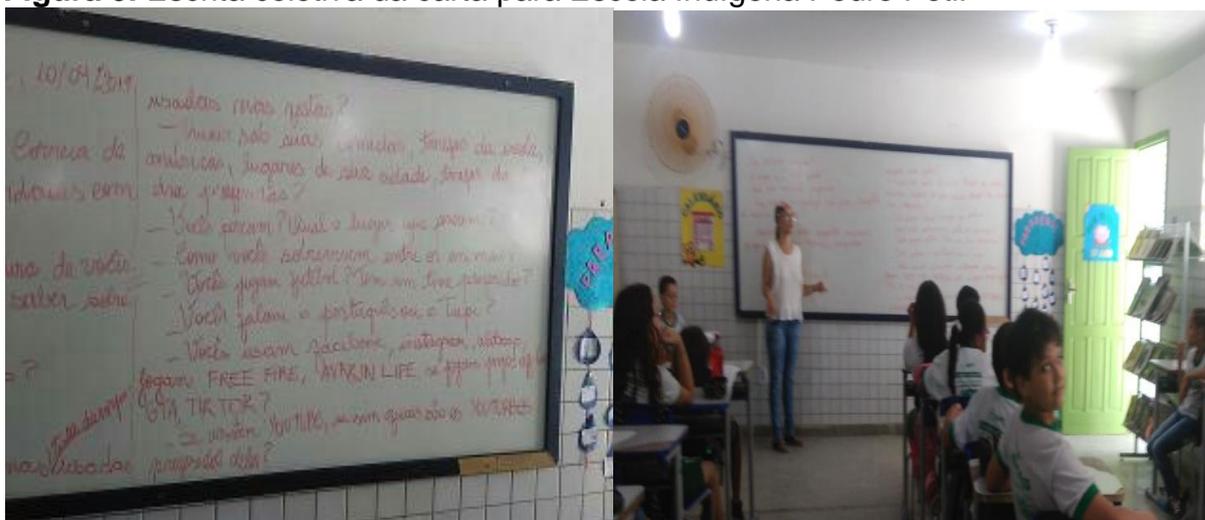
Aproveitando o ensejo, destacamos que os povos Potiguara habitam o município de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, na Paraíba. Na Baía da Traição, vivem mais de 20 mil índios e também tem uma escola indígena denominada Escola Indígena Pedro Poti (Figura 9). Informamos ainda que os Potiguara, provavelmente, são os únicos, dentre os povos indígenas, a viver no mesmo lugar desde o descobrimento do Brasil (CARDOSO e GUIMARÃES, 2012).

Quando planejamos a aplicação da “sequência básica” de Letramento Literário, conversamos com a professora Idalina – uma indígena Potiguara, que mora na cidade de Baía da Traição e leciona a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, na Escola Indígena Pedro Poti, da Aldeia São Francisco – sobre a possibilidade de um intercâmbio entre os alunos do ensino regular e os alunos da escola indígena, posto que acreditamos que a escola tem papel preponderante na luta contra preconceitos e estereótipos que são atribuídos aos povos indígenas. Nessa perspectiva, propusemos aos alunos uma troca de experiência entre nossa escola e uma escola indígena, por meio de uma carta escrita coletivamente (Figura 10).

---

<sup>20</sup> Avental de história é um recurso lúdico para contar histórias. Pode ser confeccionado a partir dos diversos tipos de histórias.

**Figura 9.** Escrita coletiva da carta para Escola Indígena Pedro Poti:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

A proposta de comunicação com os alunos da Aldeia São Francisco, que estudavam na Escola Pedro Poti e cursavam o 6º ano, animou toda a turma, alguns ficaram curiosos e outros pensativos quanto à imagem dos indígenas, de sua escola e seu modo de vida. Sugerimos, então, escrever uma única carta com as principais questões que haviam surgido.

Nessa atividade, foi interessante notar que, apesar das discussões já ocorridas nos encontros anteriores, acerca da temática indígena, de início as perguntas dos alunos continham um pensamento de um índio isolado na floresta: “Se eles se vestem, quem produz suas roupas e comida?”. Só após nossa intervenção, ampliaram o leque das questões: “Se tinham internet, quais séries preferiam, se gostavam de algum youtuber, músicas e comidas que gostavam mais, time de futebol que torciam, se gostavam da escola, o que achavam de ser índio”. Os questionamentos, em sua maioria, se resumiam a curiosidades da vida cotidiana e gostos pessoais. Assim, entramos em consenso sobre algumas perguntas e encerramos a escrita. Também foi sugerido pelos alunos o envio de fotos dos vários espaços da escola do campo (Figura 10). Isso feito, transcrevemos a carta, juntamos as fotos retiradas nos vários espaços da escola e enviamos por e-mail para a professora Idalina, para que fosse lida por sua turma e respondida.

**Figura 10.** Fotos que foram anexadas à carta para a Escola Indígena:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Uma experiência de intercâmbio cultural, entre alunos índios e não-índios do Ensino Fundamental, foi realizada por Gomes, Gomes e Oliveira (2013, p. 156), concluindo que o momento foi muito significativo, pois proporcionou uma mudança nos saberes dos alunos sobre os índios. Segundo a pesquisa, “Esta e outras atividades realizadas, que evidenciavam e valorizaram o índio na atualidade contribuiu para construir outras imagens e concepções sobre as sociedades indígenas”.

No que concerne ao envio da carta dos alunos da escola do campo para os alunos da escola indígena, os remetentes ficaram ansiosos para terem respostas e ver fotos dos alunos da Aldeia São Francisco. Aproveitamos para lançar um desafio: pesquisar sobre os Potiguara e socializar no próximo encontro.

### 3.3.4 Indígenas próximos a nós. Crise na cidade

Levar os alunos a ampliarem seus horizontes acerca da temática indígena foi o propósito do quarto encontro que aconteceu no dia 03 de maio de 2019. Com esse propósito, dividimos a turma em dois grupos, distribuímos o texto “Crise na Cidade”, de Daniel Munduruku, e pedimos que fizessem uma leitura individual e atenta. Ao terminarem, deveriam guardar o texto.

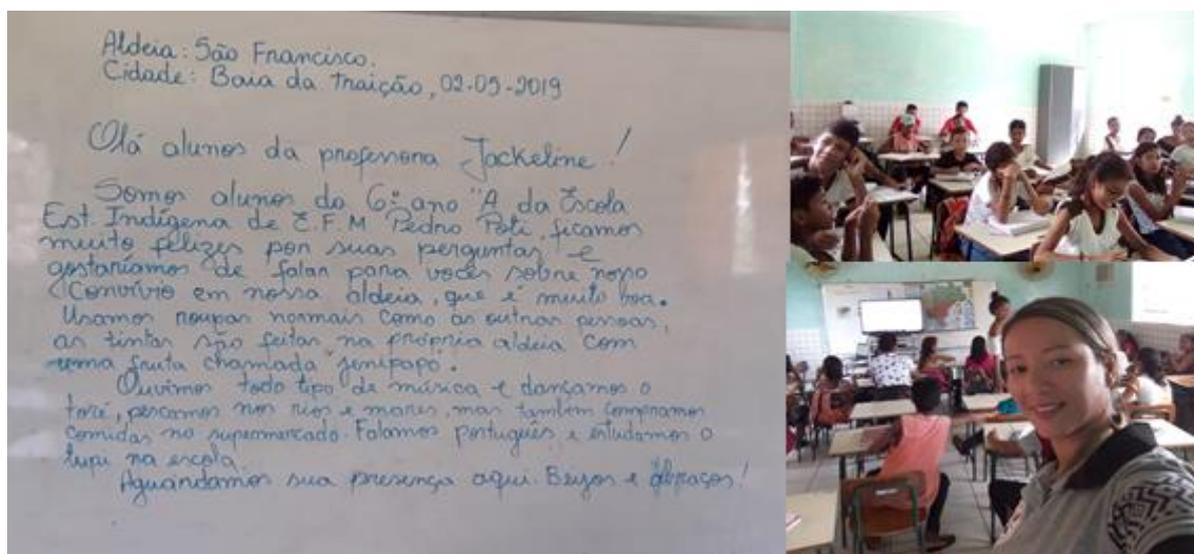
O texto lido é o terceiro capítulo do livro *Meu vô Apolinário*, cuja marca principal da escrita é o fortalecimento da identidade indígena. Nesse capítulo, por exemplo, conhecemos um pouco da vida que o narrador levava na cidade, seu

trabalho como vendedor e o gosto pela escola. Foi na escola que ele viveu sua primeira crise de identidade, com os colegas o apelidando. Certo dia, ele tomou coragem e foi declarar a sua paixão secreta a uma menina chamada Lindalva, que o rejeitou. O mundo dele desmoronou, ficou triste e magoado com Lindalva e com os colegas de sala, que repetiam: o índio levou o fora da Linda porque é feio, porque é selvagem, porque é índio. Por sorte, era sexta-feira e ele iria para aldeia passar uns dias, o que foi um alívio.

Na sequência, realizamos a brincadeira da “Forca” com o pretexto de motivar os alunos. Embora Lajolo (1982) enfatize que o texto não é pretexto para nada, e na escola ele seja muito utilizado como pretexto, recorremos a este jogo por seu caráter lúdico. Assim, selecionamos sete palavras do capítulo “Crise na cidade”. Essa atividade foi combinada anteriormente com os alunos, também com o intuito de que eles focassem a atenção para internalizar o que foi lido. Foram escolhidas sete palavras do texto e colocadas na tabela, de forma lacunada. O primeiro que adivinhasse marcava ponto. Foi muito divertido, pois o espírito competitivo tomou conta da sala. Depois da brincadeira, socializamos as pesquisas sobre o povo Potiguara e alguns textos produzidos por eles.

Ao abrirem o cesto, nesse encontro, havia a carta-resposta da Escola Indígena (Figura 11), onde foram respondidas algumas das perguntas enviadas. Os alunos interagiram a cada resposta dada, também havia fotos da professora e da turma.

**Figura 11.** Carta-resposta da Escola Indígena:



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Com a leitura da carta, algumas imagens foram sendo ressignificadas, algumas dualidades foram percebidas: moram numa aldeia e usam roupas “normais”, ouvem todo tipo de música e dançam toré<sup>21</sup>, pescam no mar e compram no supermercado, falam português e estudam o tupi. Junto com a carta, chegaram algumas fotos dos alunos indígenas e de sua professora, o que foi instigante, pois as fotos passavam de mão em mão. A cada olhar, eles se reconheciam: no modo de sentar, de esconder o rosto para foto, de brincar, nas roupas, corte de cabelo, houve até paqueras. Os alunos foram percebendo que, apesar das diferenças, somos todos iguais. Encontramos, então, um elo importantíssimo ente os alunos, quando aproximamos escritas e vidas. Criamos um espaço de diálogos que contribuiu para superar preconceitos e preencher lacunas deixadas ao longo da história.

A professora da Escola Indígena enviou uma lista com o nome de seus alunos do 6º ano e sugeriu uma troca de cartas entre as turmas. Eles aceitaram a ideia e então colocamos em prática. Realizamos um sorteio dos nomes dos alunos indígenas, cada um ficou responsável de escrever sua carta em casa, com as perguntas que desejassem, e trazer para escola.

Discutimos, por fim, as semelhanças entre o texto de Daniel Munduruku e a carta recebida, e os alunos notaram que ambos contam sobre a vida estudantil, os tempos de escola e os gostos sobre atividades realizadas nela. Vários alunos comentaram que pensaram que o cotidiano da escola apresentava semelhanças com os da história lida, fatos que magoam e entristeciam as pessoas. Aproveitamos para estimular que contassem fatos que marcaram positivamente e negativamente suas vidas. Alguns logo contaram sobre a vida com os pais, a morte dos avós, quando o time ganha, viagens, aniversários e assim por diante. Combinamos socializar as experiências no próximo encontro, e realizamos o sorteio do amigo/indígena para escrever a carta.

### 3.3.5 O vô Apolinário

O objetivo do quinto encontro, realizado em 09 de maio de 2019, foi dar visibilidade à produção literária indígena de diversas etnias nacionais. Iniciamos o

---

<sup>21</sup> Toré é um ritual que une dança, religião, luta e brincadeira. Ele pode variar de acordo com a cultura de cada povo, mas é praticado por muitos, como os Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Xocó, Potiguara, Pankararé, Pankakarú, Truká e os Funil-ô.

encontro com a dinâmica do cesto, que consiste na passagem do objeto de mão em mão até que o último aluno abra e verifique o conteúdo. Ao abrir, ele encontrou uma imagem da tela “Tempos”, do pintor indígena Séver, morador da Aldeia Tracoeira, na Baía da Traição (Figura 12).

**Figura 12.** Pintor indígena Potiguara Sevér e sua tela “Tempos”:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Na sequência, foi pedido que os alunos observassem, sem citar a referência, e em seguida falassem suas impressões. Os alunos logo notaram a diferença nos três rostos do desenho, remetendo ao tempo. Uma aluna disse que “*O mais velho simboliza a experiência*” (A Jaciara), ao que outro aluno completou: “*O mais novo é a gente*” (A Iraê). Nesse instante, as ideias divergiram e começou um debate em torno do que representaria a figura central da pintura. O cesto também continha fotos, vídeos e uma breve biografia do pintor. Os alunos ficaram atentos às informações sobre sua história de vida e superação, suas telas. Gostaram de seu jeito e do fato de um indígena ser artista plástico.

Após a introdução do encontro, com informações sobre o pintor indígena Séver e suas obras, fizemos a leitura compartilhada do IV capítulo do livro *Meu vô Apolinário*. Esse capítulo do livro trata das férias na aldeia, do tempo que se sentiu sozinho e principalmente de seu avô Apolinário. A figura do avô sempre foi um mistério, visto que a família falava pouco sobre ele. Mas era uma figura imponente, caçava, pescava, ia para roça, aconselhava pessoas e receitava cura para doenças. O jovem narrador confessa um pouco de medo do avô, mas lembra da paciência e dedicação que ele tinha na cura dos doentes que o procuravam.

Concluída a leitura do capítulo, fomos comparar a tela com o texto. Foi rápido para associarem o vô Apolinário ao índio velho da pintura e o personagem Daniel

ao jovem. Nessa oportunidade, os alunos foram questionados sobre alguém que retratava o tempo passado em sua vida. A maioria citou os avós e bisavós, sempre destacando a importância deles em suas vidas. Foi um momento reflexivo sobre as pessoas idosas, o quanto elas têm a oferecer e sobre o respeito que devemos preservar para com eles. Sob essa ótica, Daniel Munduruku destaca o papel dos ancestrais, e do seu avô, sobretudo na construção da sua identidade. Acredita o autor que, a partir de sua narrativa de vida, é possível que os leitores reflitam sobre sua própria história:

E foi ouvindo as histórias que meu avô contava que percebi o que os povos tradicionais podiam oferecer à cidade. [...] E isso me dá um alibi para usar as narrativas míticas para falar às pessoas com a mesma paixão com que o velho falava comigo. Acho que foi assim que surgiu em mim o interesse de narrar histórias para ajudar as pessoas a olharem para dentro de si mesmas, compreenderem sua própria história e aceitá-la amorosamente. (MUNDURUKU, 2001, p. 14-16)

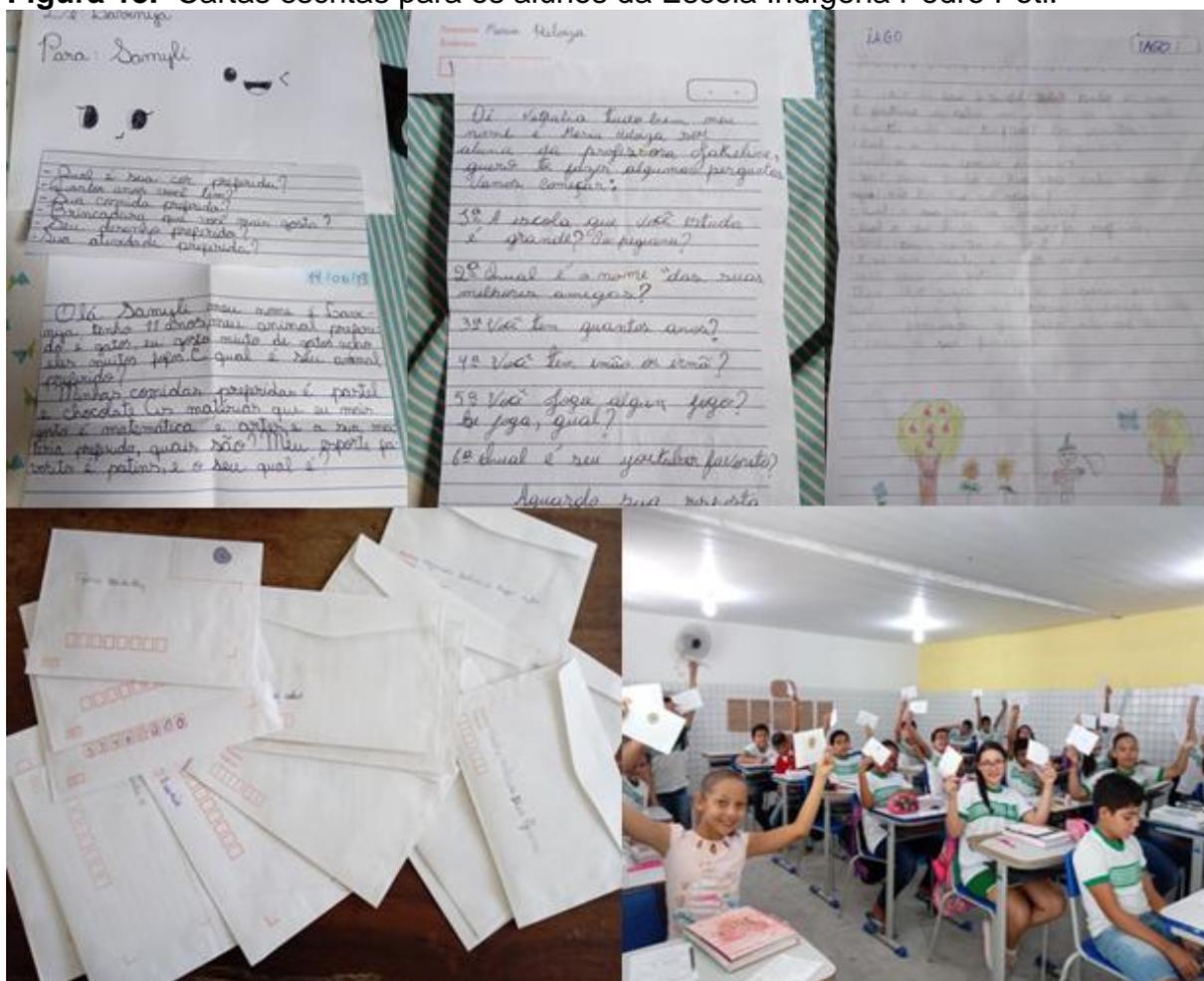
Finalizando o encontro, levamos toda a turma para a entrada da escola, onde tem uma árvore e todos puderam se acomodar embaixo dela. Assim, socializamos a atividade do encontro anterior, que consistia em escrever o que havia marcado positivamente e negativamente suas vidas. Foram poucos os alunos que se propuseram a ler suas histórias, mas, mesmo assim, foi surpreendente, tendo em vista que alguns se emocionaram com as histórias compartilhadas. Uma das alunas contou sobre a morte de seu pai, enquanto outro aluno falou sobre a morte do seu avô. O momento foi especial, sugeriram partilhas riquíssimas e houve atenção e respeito aos que estavam vivenciando.

Ainda realizamos, nesse encontro, o “Momento Sabedoria”. Para tanto, entregamos a frase de Heráclito: “Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio” e iniciamos uma pequena discussão sobre ela. Tentamos, através desse momento, entrelaçar as vivências com o quadro do pintor indígena e a narrativa de Munduruku sobre o rio e seu avô, trazendo as memórias e experiências de vida e discutindo com base na frase de Heráclito “ Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”. De início, eles ficaram calados, depois foram expondo suas opiniões e a participação nesse momento foi produtiva. Os alunos conversaram sobre como as pessoas mudam, sobre as lembranças que cada um carrega e como o tempo pode ajudar na tomada de decisão. Esse foi um momento de encontro do

leitor com o texto, uma experiência sensorial, de extrema sensibilização em que a leitura é subjetivada. Os alunos tomaram a leitura para si, eles se reconheceram nas memórias do narrador da história, pois notamos a aproximação dos alunos com a narrativa, uma vez que se identificaram com os dilemas vividos pelo personagem e pelas memórias familiares que ele carregava. Então, como atividade, deveriam levar para casa e debater com os pais e familiares sobre as impressões acerca do pensamento de Heráclito, partilhado em sala.

Realizamos uma troca de cartas, essa foi uma atividade adicional, os alunos tiveram quatro dias para em casa escrever as cartas para os alunos da Escola Indígena Pedro Poti (Figura 13). Nessa tarefa extra, boa parte da turma participou. Marcamos uma tarde para recolher todas as cartas ao mesmo tempo. Enviamos as cartas pelos Correios e também as digitalizamos e enviamos, por e-mail, para a Escola Indígena.

**Figura 13.** Cartas escritas para os alunos da Escola Indígena Pedro Poti:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Produzir um texto com um propósito, com um destino que ultrapassasse os muros da escola, foi uma experiência rica para os alunos e para a pesquisadora. Perceber o empenho e dedicação, a curiosidade dos alunos sobre a vida daqueles estudantes indígenas que estavam distantes de nós fisicamente, mas, que a escrita estava unindo, foi enriquecedor. Comumente, realizamos atividades com produção textual nas salas de aula, que são entregues ao professor para ler ou afixadas em murais, na parede da sala ou no pátio da escola. Essa escritura, realizada após uma série de atividades ligadas à temática indígena, deu suporte para que os alunos pudessem, com mais confiança, realizá-la.

Não vamos dizer que foi fácil, pois esse tipo de trabalho requer do professor um pouco de empenho, porém, podemos afirmar que o resultado valeu todo o esforço. Perceber a alegria e satisfação da turma em poder, através da escrita, conhecer um pouco mais sobre a cultura indígena, através de alunos que moram territorialmente distantes, foi recompensador.

### 3.3.6 A sabedoria do rio – das páginas do livro às páginas da natureza

No sexto encontro, ocorrido em 17 de maio de 2019, objetivamos levar os alunos a ampliarem seus horizontes acerca da temática indígena. Assim, no dia anterior, a turma estava agitada e com expectativas para a chegada do ônibus, que tinha ficado de nos pegar e levar para o Açude José Rodrigues, situado no Distrito de Galante. Apesar do contratempo com a logística do transporte escolar pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC), conseguimos uma carona para uma parte do trajeto e realizamos parte do percurso a pé (Figura 14). Apesar de atrasados, conseguimos chegar ao local e realizar a atividade proposta.

**Figura 14.** Caminhada e chegada ao açude José Rodrigues para aula de campo.



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Observamos por um tempo o açude, pois alguns alunos nunca tinham ido lá, embora morassem na região. Tivemos como ponto de apoio uma área de lazer que tem mesas e cadeiras, enfim, demos início à aula com a leitura do quinto capítulo do livro de Daniel Munduruku, que se chamava, justamente, “A sabedoria do rio”. Nesse capítulo, ele conta sobre o dia em que subiram o rio, um lugar belíssimo. Seu avô pediu que sentasse numa pedra junto à cachoeira, observasse e escutasse o que o rio tinha a lhe dizer. Quando a tarde já estava caindo, seu avô o chamou para conversar. Falaram das angústias vividas na cidade e o avô alertou sobre algumas verdades sobre sua essência. Questionou sobre o que o jovem havia aprendido com o rio e destacou: ele nos ensina a paciência e a perseverança: para seguir o próprio caminho de forma constante, para ultrapassar todos os obstáculos. E ainda destacou: somos parte deste rio e nossa vida vai se juntar a ele, quando já tivermos partido desta vida. Depois disso, conversaram muitas vezes. Nasceu, ali, na narrativa, uma cumplicidade entre eles.

Quando iniciamos a leitura do capítulo “A sabedoria do rio”, alguns alunos logo fizeram as primeiras observações de que, assim como o indiozinho e o avô, também estávamos à beira de um açude. Aqui, nota-se a interação texto e leitor e a familiaridade proporcionada pelo relato das memórias do autor não é tão distinta da vivida no dia a dia pelos alunos, logo o texto favorece aos alunos o senso de pertencimento, uma vez que eles se reconhecem no narrador. Prosseguimos a

leitura do capítulo e, ao final, pedimos que cada aluno procurasse um lugar e posição confortável para relaxar e silenciar. De início, ficaram inquietos, mas com exercício de respiração foram se acalmando. Alguns alunos se distanciaram e procuraram árvores para se apoiarem. O silêncio foi impressionante, pois era possível escutar o vento das folhas (Figura 15).

**Figura 15.** Momento de leitura e relaxamento na aula de campo:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Com os olhos fechados e em silêncio, pedimos aos alunos que refletissem sobre algumas frases que seriam lidas e tinham sido retiradas do V capítulo.

- ✓ *Temos que ser como o rio (escute a água);*
- ✓ *Temos que ter paciência e coragem;*
- ✓ *Caminhar lentamente, mas sem parar;*
- ✓ *Temos que acreditar que somos parte deste rio e que nossa vida vai se juntar a ele quando já tivermos partido desta vida;*
- ✓ *Temos que acreditar que somos apenas um fio na grande teia da vida...*
- ✓ *Mas um fio importante, sem o qual a teia desmorona;*
- ✓ *Quando estiver com pensamentos ruins, faça isso outra vez, deite, feche seus olhos, respire, ouça o silêncio e ouça seu coração.*

Ao lermos cada frase do texto, era visível a entrega na escuta. Passado esse momento introspectivo e de relaxamento, convidamos cada um a externar seus sentimentos e sensações, utilizando uma folha de papel em branco e sua

imaginação. Levamos, no cesto, material para desenho e pintura: tinta guache, pincel, papel, giz de cera, lápis de cor e cola colorida. Cada aluno recebeu uma folha em branco e escolheu o material e lugar para externar o que tinha vivenciado: uns optaram em ficar longe e sozinhos, outros ficaram em duplas e trios nas mesas. Demoramos o tempo necessário para que cada um pudesse concluir sua arte – infelizmente não registramos a obra de cada aluno. Como essa atividade foi desenvolvida em área verde e aberta, às margens de um açude, os alunos inspirados pelo local, na sua maioria desenharam paisagens naturais (Figura 16). Encerramos o momento com um abraço coletivo e pudemos sentir um misto de sentimentos, alegria, gratidão e saudade.

**Figura 16.** Atividade de produção artística na aula de campo e nossa foto de despedida da tarde:



**Fonte:** Dados da pesquisadora (2019)

Na hora de retornarmos para a escola, fizemos o caminho de volta a pé. Chegando à escola, pedimos que os alunos socializassem seus desenhos confeccionados às margens do açude para a turma (Figura 17). Por vezes, nós professores deixamos de realizar atividades com artes manuais, que envolvem o uso de pincéis, tinta, colagem, tesoura, lápis de cor, por acreditar que tais atividades são restritas às turmas de crianças pequenas. Nos preocupamos tanto com conteúdos e currículos, de maneira engessada, que nos esquecemos que o contato com a arte pode e deve ser atrelado ao currículo e ao cotidiano escolar. Uma atividade que foge ao padrão de nossas salas de aula mas que impacta positivamente a vida de nossos alunos.

**Figura 17.** Desenhos produzidos na aula de campo:

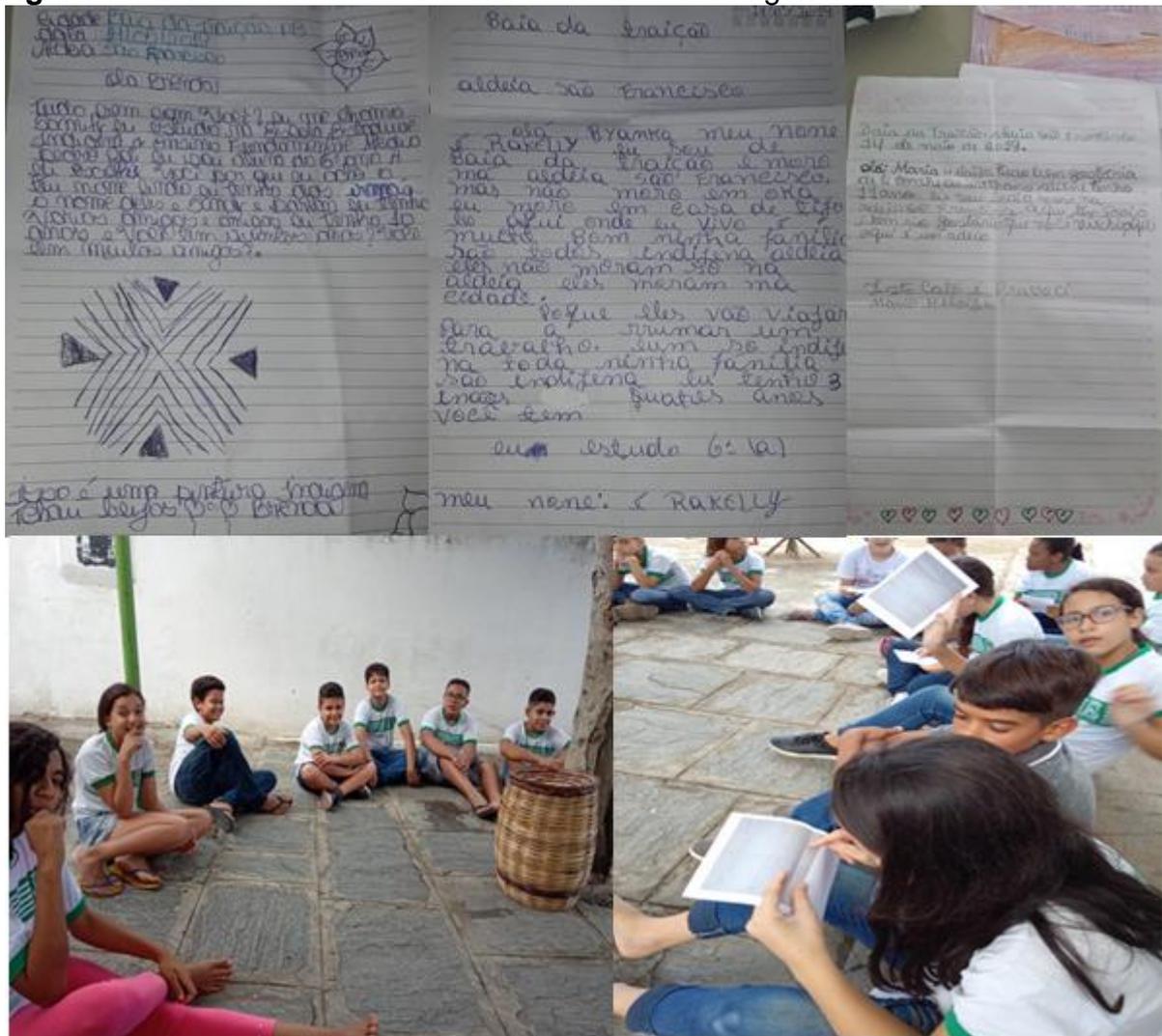


**Fonte:** Dados da pesquisadora (2019)

Embaixo da árvore, na entrada da escola, sentamos em círculo ao redor do cesto, que estava recheado com as cartas-respostas dos alunos da Escola Indígena. A expectativa estava imensa quanto às respostas das cartas, porém nem todas foram respondidas à mão. Algumas chegaram por e-mail (digitalizadas), mas imprimimos e as entregamos aos seus respectivos destinatários. A decepção foi grande por parte de quem não recebeu e conversamos um pouco sobre esses sentimentos.

Continuando, partimos então para a leitura de quem se sentiu à vontade em partilhar a carta recebida (Figura 18). Alguns leram e gostaram, outros acharam os textos recebidos muito curtos. As cartas trouxeram grafismos indígenas e informações interessantes, que causaram surpresa, como o uso da internet, as afinidades no futebol, dos jogos de celulares, dos youtubers e das músicas. Na música, um dos alunos indígenas relatou uma preferida, “O sol”. Quando lemos o nome, os alunos, em coro, cantaram e percebemos que os gostos das duas turmas eram bem parecidos.

Figura 18. Leitura das cartas dos alunos da Escola Indígena:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Notamos algo sutil em uma das cartas lida, pois uma aluna relatava a necessidade de seu pai se deslocar da aldeia onde moravam para o Rio de Janeiro, em busca de emprego. Assim, percebemos que a crise econômica que atinge todo o país, incluindo o Distrito de Galante, não poupa os povos indígenas. Pelo contrário, mesmo as políticas públicas, que deveriam garantir sua permanência em seus territórios, são ineficazes ou mesmo inexistentes. De acordo com Eliane Potiguara:

O sistema político, que deveria garantir o direito territorial dos povos indígenas, a preservação cultural e sua dignidade, nada faz. Entra governo e sai governo e as terras indígenas não são prioridades e tampouco os direitos constitucionais e imemorais desses povos são considerados. Os povos, há séculos, sobrevivem num clima constante de insegurança, não sabendo se aquele local onde estão enterrados seus mortos será o território de seus futuros filhos! (POTIGUARA, 2004, p. 30)

Essa realidade acompanha os indígenas desde a colonização, perdendo sua territorialidade e sendo expulsos, jogados à margem, nas favelas dos grandes centros, sofrendo para além das misérias sociais, com o racismo étnico. Acordamos, por fim, que, na semana seguinte, filmaríamos um trecho do livro *Meu vô Apolinário*. Para tanto, seria necessário que pensassem em qual parte gostariam de encenar.

### 3.3.7 Escritas Indígenas – O voo dos pássaros

O intuito do sétimo encontro, que aconteceu em 30 de maio de 2019, foi mostrar que os indígenas lutam para manter vivas suas tradições. Para isso, dividimos a sala em três grupos. Cada um ficou com um poema de autoria indígena para ler e comentar. Os poemas escolhidos trouxeram importantes temáticas para serem discutidas. Com Eliane Potiguara, e seu poema “Brasil”, e Márcia Kambeba, com seu poema “Índio eu não sou”, debatemos o preconceito e discriminação com a figura indígena. No poema “Destruição”, de Francinaldo Gûyraguasú, destacamos a luta pela preservação da natureza. Realizadas as três leituras, fizemos a entrega de todos os poemas para a turma, cada grupo compartilhou suas impressões. Após a leitura, os alunos expuseram suas opiniões sobre os poemas:

*“se a gente não cuidar da natureza tudo vai acabar” (A Iara);  
 “o índio sofre muito e deve ser difícil ser índio” (A Ibirajá);  
 “Márcia não gostava de ser chamada de índia, ela gostava de ser chamada pela tribo dela” (A Amaná);  
 “as matas eram verdes mas o homem com seu coração frio, destruíram os animais, a casa da mãe natureza” (A Ceci);  
 “eu senti quando li todos poemas uma energia de tipo, a pessoa se sente índio, eu entendo ele não gostar de ser índio, porque quem deu esse nome foram outras pessoas” (A Jaci).*

Notamos através de suas falas que os alunos conseguiram construir uma relação com os textos, extraindo pontos reflexivos e relevantes quanto às questões do cuidado com o meio ambiente e com a valorização dos indígenas. Optamos por trabalhar com textos de autoria indígena por acreditarmos na importância do lugar de fala, de pertencimento e poder existente no texto das mais diversas etnias. A disseminação destes materiais e consequentemente de seus autores favorecem a percepção dos alunos para além dos conteúdos, gerando respeito e auxiliando na construção de uma identidade positiva dos povos e culturas e indígenas.

Após cada grupo se expressar, foi exibido um vídeo da escritora Márcia Kambeba<sup>22</sup> (Figura 19). Com meses de antecedência a contactamos via rede sociais contando sobre a pesquisa, e a atividade realizada com seu poema, então ela gravou especialmente para turma um pequeno vídeo, falando sobre a importância da leitura, o bom de ser curioso e de pesquisar sempre. Levantou questionamento sobre a existência de povos indígenas no nosso Estado e a necessidade de compreendermos nossa história. Por fim, deixou a mensagem: “A literatura indígena sempre existiu, antes era feita através da oralidade, hoje a gente desenha letra e aí aparece a escrita para nossa literatura. E assim a gente chega aí na Paraíba”.

**Figura 19.** Exibição de vídeo com mensagem da autora indígena Márcia Kambeba e gravação de vídeo com agradecimento da turma:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Os alunos ficaram surpresos com o vídeo, que aguçou a curiosidade a respeito da autora. Quiseram gravar um vídeo retribuindo o carinho da autora e

<sup>22</sup> Márcia Kambeba, escritora de origem Omágua Kambeba, no Amazonas, cresceu em uma aldeia do povo Ticuna e reside hoje no Pará. Aos 8 anos, ela se mudou para a cidade, porém visitava a aldeia com frequência. Nessas visitas pôde observar o aumento gradativo do contato da civilização branca com a cultura daquele povo, que ainda mantém sua tradição oral.

assim fizemos um vídeo curto, apenas agradecer o tempo que ela destinou para falar com a turma. Apenas uma aluna falou em nome de todos e, no final da gravação, todos vibraram e bateram palmas. O vídeo foi enviado para a autora indígena.

Na sequência, propusemos a construção da escrita sobre os sentimentos que brotaram durante a leitura dos poemas. Sugerimos um roteiro com algumas possibilidades de temas e perguntas para facilitar o desenvolvimento da escrita do texto. Alguns alunos sentiram dificuldade e pediram para fazer a atividade em dupla, outros em trios. Acreditamos que externar seus sentimentos em um texto foi complicado para alguns, além desse tipo de atividade não fazer parte do cotidiano escolar. Iniciamos as escritas, porém, devido ao curto tempo, deixamos para serem concluídas em casa.

Sáimos da sala e fomos para quadra da escola. Sentados em círculos, os alunos abriram o cesto e retiraram cartões e o livro *Meu vô Apolinário*. Fizemos a leitura coletiva do VI capítulo, “O vô dos pássaros”. Nesse capítulo, o autor relata a estreita aproximação do jovem com a aldeia e com seu avô, a paixão que surgiu daquela convivência. Certa vez foram caminhar na floresta, pararam perto de uma grande mangueira, o avô limpou um pedaço de chão e os dois se deitaram olhando para o céu. O avô apontou para o céu e acompanhou com o dedo o voo dos pássaros e explicou que eles são porta-vozes da natureza, seu canto pode ser um pedido para que aja com o coração e que sonhar com eles significa que uma presença ancestral está mostrando sua força. Era sempre assim: o avô falava pouco e dizia muito. Um dia, na beira da fogueira, ele disse assim: Tem coisas que nunca iremos saber porque nossa vida é curta. Só que elas estão escritas na natureza. Nosso mundo está vivo. Quem destrói a terra destrói a si mesmo.

Após a leitura, começamos uma discussão sobre o texto lido, a partir de algumas questões: Por que a relação com o avô ficou mais forte? De que maneira a relação com os elementos da natureza ajudaram a superar seus problemas? Dos ensinamentos trazidos nesse capítulo, qual chamou mais sua atenção?, que foram sendo respondidas e discutidas. Sobre essas questões, os alunos assim se posicionaram:

*“não é pra destruir a natureza porque você está destruindo a si mesmo” (A Janaína);*

*“se nós prejudicamos a natureza nos prejudicamos” (A Ubiraci);*

*“Os passarinhos significam coisas boas” (A Jaci);*

*“os pássaros sabem se guiar, a gente era acostumado aqui na nossa região a saber se era quente ou frio pelos pássaros brancos” (A Iara).*

Foi interessante perceber o quanto os alunos interagiram e criaram vínculos com a narrativa, entrelaçando com suas vidas e sentimentos. A cada capítulo lido, era nítido o envolvimento na sequência narrativa. Acreditamos que o desejo do autor, de compartilhar sua história de vida, reverberou nos alunos, aflorando bons sentimentos, sonhos e reflexões. O próprio autor Daniel Munduruku nos fala:

Partilhar um pouco da minha história, da história do meu povo e do meu vô(o) ancestral que me levou a compreender a sabedoria que está em todas as coisas e me fez descobrir que não nascemos para estar o tempo todo no chão. Nascemos com asas para voar em muitas direções, às vezes sem sair do lugar. (MUNDURUKU, 2001, p. 7)

Entrelaçar vidas, memórias, histórias, talvez seja a razão dessa narrativa ter conquistado os alunos, compartilhando momentos difíceis e, acima de tudo, indicando um caminho para superar os preconceitos. Devolutivas orais e escritas foram dadas, nos levando a supôr, portanto, que foi a temática da memória que aproximou os alunos do texto literário de Munduruku.

Na sequência da aula, conversamos sobre o sentimento de gratidão que devemos ter com as pessoas que passam por nossas vidas. Depois, distribuímos, para cada aluno, um cartão branco, para escreverem uma mensagem para alguém que estivesse na escola (Figura 20).

**Figura 20.** Escrita de cartões de gratidão:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Com atenção, os alunos escreveram mensagens especiais e foram entregar os cartões. A professora-pesquisadora recebeu três cartões, ficando emocionada e felizes com o gesto. Depois, foi a vez dos cartões cor de rosa. Os alunos deveriam pensar em alguém especial a quem fossem gratos e estivesse fora da escola para escreverem uma mensagem no cartão rosa e levarem para ser entregue a essa pessoa especial, que poderia ser a mãe, o pai, irmãos, avós, um parente, amigo ou paquera.

### 3.3.8 Apolinário se une ao grande rio

Refletir sobre a memória e identidades dos povos indígenas foi o objetivo do oitavo encontro que aconteceu no dia 04 de junho de 2019 e que se deu a partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos, iniciada no encontro anterior e, devido ao curto tempo, concluída em casa. Continuamos o encontro com o momento do cesto, em que os alunos o manusearam fechado e ficaram bastantes curiosos, pois parecia estar vazio. Eles sacudiram bastante o cesto e não conseguiram escutar nada, mas havia, dentro dele, um pendriver. Antes de abri-lo, fizemos a leitura do último capítulo do livro, cujo título é “Apolinário se une ao grande rio”.

Nesse capítulo, o autor conta sobre os três anos que o jovem retornou da cidade para aldeia, para ouvir a sabedoria do seu avô e sobre a triste tarde quando recebeu a notícia da sua morte. Em seguida assistimos os vídeos de Daniel Munduruku sobre seu livro e o curta #menospreconceitomaisindio do ISA- Instituto Socio Ambiental, e iniciamos uma discussão sobre o que havíamos lido e visto. Os alunos destacaram a importância do avô, sua experiência, conselhos e seu orgulho em ser índio e compreenderam que esse orgulho refletiu nos vídeos e no texto. Perceberam que todos passam por constantes mudanças e que os povos indígenas também acompanharam a modernidade, apesar de alguns ainda viverem isolados. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de explorar materiais de autoria indígena, para se conhecer essa diversidade e sua autoexpressão, pois como destaca Graúna (2013,p.59) a indianidade permanece, porque o índio e/ou a índia, onde quer que vá, leva dentro de si sua aldeia. Que possamos trazer para dentro das salas de aula esse lugar crítico onde as culturas de resistência encontrem voz e lugar.

Conseguimos um horário extra no final da tarde, os alunos estavam ansiosos, pois havíamos combinado de gravar um trecho do livro que mais gostassem. Os alunos escolheram um trecho do capítulo três, que fala sobre preconceito. Nesse capítulo, em particular, o pequeno índio é vítima de *bullying* na escola. Esse momento marca profundamente sua vida escolar, pois o deixa com vergonha de ser índio, conforme descreve o autor nesse trecho do capítulo:

O mundo veio abaixo para mim, desmoronou. Fiquei triste, magoado com Linda. O pior, contudo, veio depois. Linda contou pra todo mundo o que tinha acontecido e meus colegas caíram matando em cima de mim, repetindo tudo o que eu não queria ouvir: o índio levou o fora da Linda porque é feio, porque é selvagem, porque é índio. (MUNDURUKU, 2001, p. 23)

Destacamos o momento em que, através de votação, a turma escolhe essa passagem sobre “o fora” da personagem. Alguns se reconheceram na narrativa, visto que a exclusão, o preconceito e o *bullying* também perpassam a vida de alguns alunos.

Partimos para a organização da dramatização da cena selecionada e sua gravação. Os alunos se mobilizaram e fomos direcionando a participação do narrador e dos atores. Uma das alunas (A Amaná) interpretou Lindalva, uma colega de escola que rejeita o pequeno índio, conforme observa-se nesse trecho da história: “O quê? Você acha que sou besta, é? Acha que vou trocar o gato do Edmundo por um, um, um... índio feito você? Você tem é títica de galinha na cabeça. Se quiser ser meu amigo, não toque mais nesta história, tá legal?” (MUNDURUKU, 2001, p. 23). Outros alunos participaram como figurantes. Durante a filmagem, realizamos alguns ensaios da cena, até que o grupo estivesse pronto para a gravação (Figura 21).

**Figura 21.** Gravação de vídeos, com trechos escolhidos na escola e na fazenda:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Para finalizar a tarde, saímos da escola, fizemos uma pequena caminhada para um terreno próximo ao açude. Sentamos embaixo de uma árvore e os alunos manusearam o livro de Daniel Munduruku, buscando e lendo seus trechos preferidos. Os que desejaram gravar o trecho escolhido o fizeram. A paisagem era encantadora e eles, com muito gosto e desejo, realizaram essa atividade. Assim encerramos o encontro.

### 3.3.9 Partilhar para crescer

Dois dias depois encontramos-nos, no segundo horário, após o recreio, e demos início a uma discussão sobre as impressões gerais sobre o livro *“Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória”* e a importância de se

trabalhar a temática indígena em sala de aula. A maioria dos alunos concordou com a importância de explorar a temática e que o livro foi uma ferramenta excelente para alcançar esse objetivo. Lançamos então um desafio: que tal partilhar um pouco dessa história com a vizinhança da escola?

Nesta experiência, os alunos se animaram. Acreditamos que a ideia de partilhar as memórias de Munduruku dentro da comunidade leitora foi decisiva para despertar o interesse dos alunos. Então, dividimos a turma em quatro grupos para fazerem leitura de trechos do livro e comentarem sobre as experiências vividas durante os encontros na escola. Fizemos então as divisões internas de cada grupo, definindo quem começaria a leitura, quem falaria sobre o texto e quem concluiria esse momento. Feito isso, partimos para executar essa atividade de prática de leitura adquirida durante a sequência didática, onde realizamos várias leituras compartilhadas.

Assim, dois grupos de alunos subiram a rua da escola e dois desceram, abordando as pessoas em suas casas (Figura 22). Acompanhamos alguns grupos, que foram recebidos pelas pessoas da comunidade em seus terraços e calçadas. No geral, os alunos foram bem recebidos e demonstraram gostar da experiência. Esta experiência nos mostra que as atividades de leitura conseguem extrapolar os muros da escola e que podem, e devem, ser realizadas de forma compartilhada. Chama atenção também para a importância da oralidade como instrumento relevante no processo de aprendizagem, possibilitando não apenas o desenvolvimento da expressão oral, assim como a socialização e o enriquecimento do vocabulário pelo aluno.

**Figura 22.** Compartilhando a leitura com os vizinhos da escola:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Essa prática de leitura compartilhada com os vizinhos da escola foi pensada, na estruturação da sequência didática, com o objetivo de favorecer a fluência leitora dos alunos e a compreensão do que foi lido, assim como partilhar as experiências vividas com as pessoas da comunidade onde moram. Desta maneira, ao dividir com os moradores da região a experiência que estava sendo realizada em sala de aula, acredita-se que os alunos se apropriaram de estratégias de leitura e das experiências que o texto literário nos fornece. Nesse sentido, Cosson (2006, p. 27) argumenta que:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Da mesma maneira, nossa experiência docente nos mostra que, por vezes, a comunidade e a família valorizam apenas a leitura em situações cotidianas e para responder a questões pontuais, tendo a leitura literária como algo de somenos importância. Nessa perspectiva, a possibilidade de os alunos compartilharem a

narrativa de Daniel Munduruku forneceu momentos de conversas e até um clima de aproximação afetiva com a comunidade onde estão inseridos.

No regresso à escola, após compartilharem as leituras com os vizinhos, os grupos expressaram suas impressões e deram suas opiniões sobre o que tinham vivido. No grupo I, formado pelos alunos (A Guaraci, Tuane, Peri, Raoni e Avaré), apenas três alunos se posicionaram. Um dos participantes disse que o grupo não foi bem recebido em todas as residências e, em algumas, não deixaram eles falarem (A Tuane e Avaré), contudo, houve pessoas gentis que, inclusive, deixaram o grupo adentrar a residência (A Avaré). De todo modo, os alunos consideraram a experiência interessante (A Tuane). Houve também quem gostasse da conversa com os moradores da comunidade.

Para os alunos do grupo II, (A Iara, Jaci, Potira, Jaciara e Piatã), a experiência foi maravilhosa porque puderam recontar a história indígena (A Jaci). “Foi interessante a experiência de ler para outras pessoas” (A Iara). “Os moradores gostaram da história *Meu vô Apolinário* porque lembraram de seus avós” (A Potira).

Para os integrantes do grupo III (A Amaná, Araci, Ceci, Iraê e Tainá), “foi muito bom ter lido o livro *Meu Vô Apolinário* e depois partilhar com os outros” (A Iraê). “Os moradores gostaram de receber nossa visita e acharam muito bom a gente ler pra eles” (A Ceci).

No IV grupo, os alunos (A Janaína, Arapuã, Murici e Juraci) disseram que “a tarde visitando a comunidade foi muito boa” (A Juaraci) e “os moradores perguntaram se teria outros momentos de leitura” (A Janaína). Os participantes deste grupo gostaram de ler o livro e não queriam que as acabassem (A Janaína e Arapuã).

Buscamos, através dessa atividade, compartilhar com a comunidade os saberes adquiridos na escola, ultrapassando os muros da instituição e colocando o aluno como protagonista do processo. Ficamos surpresos com o interesse dos alunos e também da comunidade que os acolheu. O desenvolvimento dessa atividade mostrou-se produtivo e impactante para o grupo porque contemplou, de certo modo, uma rede de leituras, expandindo a experiência realizada em sala de aula com o entorno da escola aplicando a estratégia de leitura compartilhada no letramento literário de alunos. Desse modo, buscou-se no compartilhamento de leituras das memórias do livro *Meu vô Apolinário* constatar que esse é um dos meios para a formação leitora do aluno. Portanto, a experiência demonstra que o

compartilhamento de leituras representa uma estratégia produtiva na promoção do letramento literário.

Concluindo este encontro, retornamos para sala e fizemos duas fotos de cada aluno, para montagem de um painel: a primeira foto como estavam e a segunda com um cocar e rosto pintado. A confecção do painel ficou para o próximo encontro.

### 3.3.10 Recordar é viver

O décimo encontro aconteceu em 10 de junho de 2019 e teve por finalidade resgatar, por meio das memórias, do que foi vivenciado desde o primeiro encontro, as impressões dos alunos sobre a cultura indígena. Para tanto, dividimos a turma em três grupos e abrimos o cesto, que nos trouxe um “jogo de trilha indígena”. Fomos para a quadra da escola e lá cada equipe escolheu seu pino para o jogo: pino-Daniel Munduruku, pino-BrôsMcs e pino-Márcia Kambeba. O jogo consistia em avançar na trilha, para tanto, o aluno deveria responder as perguntas propostas, as quais abordavam os temas que foram tratados na sequência didática, conforme verifica-se na figura 23.

**Figura 23.** Cartas com perguntas utilizadas no “jogo da trilha indígena”:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

As perguntas eram simples, pois a função era organizar e dar andamento ao jogo. Ao responderem as questões contidas nas cartas do jogo, os alunos também expressavam suas opiniões, se posicionando sobre a importância de saber sobre a

cultura indígena e seus modos de vida, bem como refletirem sobre como a realidade dos indígenas era “diferente da apresentada nos livros de história” (A Jaci e A Tuane). Dando continuidade, utilizamos o cesto – objeto da dinâmica em cada encontro – para os alunos colocarem objetos que representassem as vivências adquiridas durante esse período (Figura 24).

**Figura 24.** Brincando com uma trilha indígena e retribuindo ao cesto seus presentes:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Uma das alunas trouxe um espelho para colocar no cesto, pois, segundo ela, “a gente tem que aprender a ver as diferenças” (A Iara). Ainda foram inseridos desenhos relacionados à temática indígena e até uma peteca confeccionada por uma aluna, porque, conforme argumentou, “é um brinquedo que os índios inventaram” (A Potira). Foi interessante perceber a expectativa dos alunos sobre o cesto, visto que, a cada encontro, ele se tornou um elemento que despertava a curiosidade durante todo o percurso das atividades.

Após dois dias, cada aluno recebeu a foto de seu rosto, as imagens foram impressas em papel fotográfico e entregues separadas (metade do rosto com cocar, pintado, sem camisa e a outra metade sem detalhes, com o fardamento escolar). De posse do seu rosto dividido em duas partes, os alunos deveriam realizar uma montagem utilizando folhas de papel colorido e lápis de pintar (Figura 25). Quando concluíram suas artes, montamos o painel e demos o título “Todos somos indígenas” e usamos no dia da mostra. Eles ficaram surpresos com as fotos e se mostraram animados durante a atividade. Muitos falaram que era o que a foto mostrava mesmo, pois todos nós temos um pouco de indígena e isso foi sendo incorporado durante a execução do painel.

**Figura 25.** Painel com montagem de foto feita pelos alunos:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Combinamos com a turma que, como estávamos encerrando o semestre, devido ao calendário de atividades da escola, a nossa mostra final seria em julho, no retorno das férias. Dividimos, então, os alunos nas apresentações. Um grupo de alunas se disponibilizou a ensaiar e apresentar uma dança para a abertura da mostra.

### 3.3.11 Compartilhando saberes - nossas vivências nas mostras

A finalidade do último encontro, realizado em 11 de julho de 2019, foi recordar os conhecimentos adquiridos durante os encontros sobre a temática indígena. Dessa forma, chegamos ao esperado dia de mostrarmos para todos da comunidade

escolar o que vínhamos estudando durante os últimos quatro meses. Enviamos convite para os pais e responsáveis e logo cedo começamos a organizar o espaço. Pela manhã, os alunos ajudaram na montagem do ambiente (Figura 26). Foi bem corrido, pois tudo teve que ser montado no intervalo das aulas. Todos se envolveram e isso foi primordial. À medida que aprontavam um espaço, os alunos já se articulavam sobre como abordariam as pessoas. Dividimos assim: na primeira parte da tarde, atenderíamos as turmas da escola e, na segunda parte, os pais.

**Figura 26.** Preparação e início da Mostra Indígena:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Quando os alunos do turno da tarde chegaram, juntamos todos no pátio e demos início às apresentações. Primeiramente, foi feita uma pequena fala sobre a importância da literatura e cultura indígena ser trabalhada em sala de aula. Em seguida, o grupo de alunas apresentou uma coreografia que elas mesmas criaram para a música “Índio do Brasil”, de David Assayag. O empenho delas nos ensaios, durante as férias, refletiu-se no trabalho final. Todos gostaram e aplaudiram bastante. Após a dança, as turmas foram para as salas e retornavam, uma a uma,

para conhecerem por toda a mostra (Figura 27), escutando as falas dos alunos e alunas.

**Figura 27.** Mostra do trabalho realizado durante a sequência para a comunidade escolar:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

De início, os alunos estavam um pouco nervosos e apreensivos, mas, depois da apresentação para a primeira turma, eles se soltaram e, com desenvoltura,

punderam dividir um pouco do que vivenciaram. Na segunda etapa, a mostra foi abertas aos pais e responsáveis pelos alunos (Figura 28).

**Figura 28.** Apresentação da Mostra para os pais, na escola:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Organizamos cadeiras no pátio para acomodar os pais, acolhendo-os e explicando um pouco do trabalho que havíamos desenvolvido na escola e sua importância para garantir espaço permanente para trabalhar a temática indígena. As alunas reaperentaram a coreografia e novamente foram elogiadas por sua organização e proatividade, pois foi iniciativa delas ensaiar e executar o que foi visto. Ao final, os pais foram passear pelos espaços da mostra e até expressaram que estavam felizes com o envolvimento dos filhos e como era importante conhecer a cultura do outro para respeitar e isto nos fez refletir que esse trabalho poderia surtir efeito para além dos muros da escola.

Encerramos as apresentações e reunimos os alunos em uma sala, onde eles falaram rapidamente sobre o que tinham vivenciado. Demosntraram que ficaram orgulhosos e acharam gratificante compartilhar tudo o que haviam apreendido sobre a cultura indígena. Gostaram da experiência, se divertiram e ficaram animados em

aprender mais sobre a temática. Percebemos os efeitos do estudo da literatura indígena na turma. Tivemos como ponto de partida o livro de Daniel Munduruku e, partindo dele, ampliamos nossas leituras e descobrimos um universo indígena desconhecido pela maioria. Isso ocorre, segundo Ely Ribeiro de Souza, tendo em vista que:

A escrita tem se mostrado de grande utilidade nos contextos indígenas, uma ferramenta que deixou de ser um instrumento de dominação e controle e que hoje é instrumento de afirmação, divulgação e defesa dos povos indígenas – um instrumento de divulgação das riquezas culturais, das narrativas, dos mitos, das imagens, dos simbolismos que destacam a estética, o belo, os grafismos que orientam nossa condição de povos diferenciados, com línguas e territórios, filosofias e ciências, embora certos setores da literatura brasileira ainda precisem permitir acesso e permanência da literatura indígena em suas academias e fóruns. (RIBEIRO, 2018, p. 69)

Trazer essa literatura para as escolas e discutí-la em sala de aula é primordial. Nessa perspectiva, esse diálogo deve ser estimulado, pois existe uma barreira a ser ultrapassada e uma invisibilidade histórica a ser vencida. Combinamos,, por fim o horário do dia seguinte, pois iríamos rerepresentar para o turno da manhã toda a nossa vivência dos últimos meses.

A culminância desse projeto significou, para a pesquisadora, um momento de apresentação de todas as atividades propostas durante a intervenção realizada na escola. Para os alunos, foi um momento de apresentar à comunidade seus trabalhos, sua criatividade, o quanto aprenderam nessas atividades. A mostra também foi significativa para a comunidade, uma vez revelou o trabalho da escola para com seus filhos.

Com o objetivo de dinamizar a realização da Mostra Pedagógica para o turno da manhã, decidimos fazer um pouco diferente. Juntamos no dia 12 de julho, todas as turmas no pátio e apresentamos para todos, de uma única vez, o resultados dos trabalhos. Começamos com a fala sobre a temática indígena, a coerografia e, logo em seguida, cada grupo de alunos(as) se apresentava no microfone, explicando seu “cantinho” da mostra. Foi bem produtiva essa nova metodologia, menos cansativa e repetitiva. Houve interação com as outras crianças e professoras e, apesar do nervosismo, os alunos atingiram o objetivo: partilhar um pouco do que vivenciaram sobre a cultura indígena. Após as falas de cada grupo, dividimos os alunos do turno da manhã em duas partes e puderam visualizar, passear e tirar suas dúvidas (Figura 29).

**Figura 29.** Reapresentação da Mostra para o turno da manhã:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Encerramos essa segunda parte da mostra com um momento de partilha entre os alunos sobre as impressões que tiveram durante as apresentações. Uma das alunas afirmou: *“gostei muito do que a gente aprendeu, tinha coisas que eu não sabia sobre os índios e pouco a pouco fui aprendendo cada vez mais sobre eles”* (A Ceci). Também reconheceram que; *“A cultura indígena é muito interessante”* (A Jaciara). Para outro aluno: *“foi muito bom a gente compartilhar o que a gente aprendeu”* (A Janaína). Nessa perspectiva, acreditamos que todo trabalho realizado com a temática indígena provocou nos alunos o desejo de aprender vivenciando, ou seja, através das múltiplas atividades executadas ao longo dos dias. Conclui-se, assim, que é preciso redirecionar o olhar dos alunos, incentivando o conhecimento acerca da diversidade indígena, levando-os a entender sua história e fomentando o respeito aos povos originários.

No decorrer da aplicação da Sequência Didática, observando o envolvimento dos alunos, principalmente no momento de intercâmbio com a escola indígena de Baía da Traição, consideramos que seria interessante compartilhar a experiência

com outra escola da comunidade, pois acreditamos que boas vivências devem ser compartilhadas e que tudo que os alunos exploraram e aprenderam podia ultrapassar ainda mais as barreiras da comunidade escolar. Nessa direção, propusemos aos alunos levar a Mostra para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Laura Amorim, que foi inaugurada no início de 2019, e é a única escola municipal de Ensino Fundamental II do Distrito de Galante.

Assim, articulamos todos os detalhes com os professores da escola que receberia a mostra pedagógica e, no dia 22 de julho (Figura 30), chegamos logo cedo ao local, onde fizemos a montagem do material no espaço destinado à apresentação. Realizamos uma única apresentação para toda a escola, com introdução sobre a relevância do trabalho com a literatura e cultura indígena, apresentação da coreografia criada pelas alunas e exposição do material produzido pelos alunos sobre o que estudaram. Encerradas as falas, deixamos tempo livre para que os alunos visitassem e aproveitassem o material exposto.

**Figura 31.** Mostra itinerante na Escola Municipal Laura Amorim:



Fonte: Dados da pesquisadora (2019)

Os alunos conseguiram atingir o objetivo: apresentar o que foi vivenciado e apreendido durante a Sequência Didática sobre a cultura indígena. Eles passaram a mensagem e deixaram a semente da curiosidade plantada.

Por fim, nos reunimos com a turma para socializar o que tínhamos compartilhado ao longo dos últimos meses e pudemos registrar o crescimento dos alunos e o orgulho que sentiram em partilhar seus conhecimentos. Acreditamos na importância dessa temática e que, com estímulos, os alunos se apropriaram e internalizaram a relevância da temática indígena por meio da literatura, compreendendo que as narrativas se construíram através da oralidade e do conhecimento transmitido pelos ancestrais dos povos indígenas.

A professora Indira ressaltou a relevância do projeto, enfatizando que “foi ótimo, os alunos acharam tudo muito interessante, descobriram coisas novas sobre a cultura indígena, em especial sobre os povos da nossa região”. Ela agradeceu pelos conhecimentos adquiridos e por termos proporcionado momentos interessantes, prazerosos e significativos aos alunos e comunidade, tudo de forma lúdica e prazerosa. O sentimento final foi de satisfação, pois alcançamos nosso objetivo, como disse uma aluna: “ficamos orgulhosas de apresentar, de todo mundo escutar o que a gente sabe” (A Jaci).

Foi importantíssimo observar a mudança na percepção inicial que os alunos tinham sobre os povos indígenas, seu entusiasmo com as novidades apresentadas, o que ampliou o conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, o nosso. Trouxemos para dentro da sala de aula saberes e valores de diversas etnias e proporcionamos a vivência sobre vários aspectos da cultura indígena, valorizando as especificidades de cada povo, o que impactou positivamente toda turma.

Percebemos o protagonismo dos alunos, buscando estudar e atualizar os conhecimentos sobre a temática indígena, fazendo pesquisas, descobrindo novidades e criando novos saberes. Para que trabalhos como esse frutifiquem, cabe ao professor romper antigas práticas e perceber que a cultura indígena é singular, porém rica em diversidade e que precisamos sempre e cada vez mais ampliar nossos conhecimentos acerca dessa temática.

Essa experiência de letramento literário, com os alunos de uma escola do campo, nos mostrou que, infelizmente, a literatura SOBRE o índio prevalece no ambiente escolar, se sobrepondo à literatura INDÍGENA. Nessa visão, torna-se relevante o compartilhamento desta Literatura. Como aponta Jekupé (2009),

esperamos que possamos ter muitos autores indígenas para ter suas histórias escritas e, através delas, todos possam conhecer a capacidade destes povos e compreender que não são apenas mitos, são histórias vivas.

Compreendemos também que, para ampliar as práticas de leitura, os aspectos lúdicos são fundamentais. Assim, ao utilizar o cesto nas dinâmicas, com o objetivo de estimular os alunos a interagirem com a temática, ao utilizar recursos com vídeos, músicas, imagens, pudemos mostrar aos alunos que essa literatura surge a partir da tradição oral. Com isso, ainda foi possível apresentar ao grupo um panorama da cultura e do importante papel dos ancestrais na identidade indígena. Como aponta Janice (2009) os colonizadores silenciaram ou ignoraram as vozes indígenas de tantos grupos por muitos séculos, mas a arte narrativa indígena conseguiu se manter viva e perpassando gerações hoje consegue ser multiplicada através da escrita, pela produção do povo indígena.

Consideramos que esse conjunto de atividades, de recursos e estratégias metodológicas conduziram a proposta de intervenção e, conjuntamente, com a distribuição de um exemplar de *Meu vô Apolinário um mergulho no rio da (minha) história* para cada aluno, corroboraram para que houvesse uma conexão muito forte entre o texto e o leitor. Além disso, o fato da personagem principal da história ser uma criança e ter um relacionamento afetivo com o avô foi determinante para os alunos interagirem com o texto. Desse modo, as memórias narradas neste trabalho com a literatura facilitaram essa conexão, pois o livro de Daniel Munduruku explora a relação entre oralidade, identidade, história e memória e, a partir disso, tentamos discutir a imagem do índio no imaginário social, nas abordagens feitas na escola pelos professores, seguindo o que contam os livros de História. Nesse sentido, as diferentes experiências e vivências aplicadas durante a intervenção pedagógica permitiram o desenvolvimento de competências atuais, procedimentais e atitudinais em relação à cultura e à identidade indígena.

Dessa forma, esta experiência de leitura demonstra que a sequência proposta em alguns momentos se expandiu, pois, os alunos se reconheceram na personagem. De todo modo, ao longo das atividades, houve também recuos, uma vez que os alunos estavam pouco familiarizados com as estratégias apresentadas, talvez porque eles tivessem um contato limitado com a literatura de temática indígena. E nesse sentido, o livro de Daniel Munduruku e o relato de suas memórias com o avô Apolinário conduziram os alunos nessa viagem em que se entrelaçaram

as experiências pessoais das crianças, a partilha do índio/personagem, a troca de cartas com alunos de uma escola indígena, além das interpretações do texto literário que direcionou toda a sequência pedagógica de modo singular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa pesquisa, tentamos traçar a importância do trabalho com a literatura, desde os anos iniciais, percebendo que ela pode dialogar com uma gama enorme de assuntos e, diante de nossas vivências, trazendo para esse momento a cultura indígena, aproximar os alunos através da leitura para essa temática. A presente dissertação teve por tema a literatura indígena e seu desenvolvimento no ensino fundamental, cujos objetivos eram desenvolver, na perspectiva do letramento literário, um trabalho com a literatura indígena, discutindo, refletindo e analisando a maneira como essa literatura pode ser recepcionada nas escolas nos anos iniciais, além do desenvolvimento de uma sequência didática visando discutir e dar visibilidade a produções indígenas de diversas etnias.

Procuramos embasar nosso estudo nos preceitos da Estética da Recepção e do Letramento Literário, respaldados nos documentos oficiais e afinando para o estudo da cultura e literatura indígena: uma literatura pautada na troca de conhecimentos e experiências, com uma escrita que prima pelo respeito e afirmação de seus saberes ancestrais e tradicionais.

Nesse aspecto, é importante frisar que os povos originários tiveram, por séculos, suas vozes, histórias, culturas e vivências comunitárias narradas por pessoas não-indígenas. Em vários períodos da história, as narrativas indígenas sempre se apresentaram sob a ótica do outro, a do colonizador, historiador, antropólogo, escritor e nunca pelo olhar do próprio indígena. No Brasil, nos últimos trinta anos, notamos uma mudança nesse quadro, visto que escritores indígenas começam a ganhar notoriedade, pois sua palavra, presença, escrita e potencialidades começam a emergir.

O ressurgimento dessa cultura, agora com a escrita própria do indígena, vem ganhando, aos poucos, espaço nacionalmente. Quando voltamos o foco para nosso Estado, podemos notar que a lacuna existente, visto que muitas pessoas ignoram o fato de, na Paraíba, existirem povos indígenas, apesar de serem, os povos Potiguara, a única etnia que permanece no mesmo local, desde a chegada dos portugueses ao nosso continente e estarem bravamente lutando por seus direitos. Atualmente, os Potiguara se dividem em 32 aldeias, distribuídas em três cidades: Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Resistem ainda, no Estado da Paraíba, os povos Tabajaras, com uma aldeia renascente, no município do Conde, litoral norte.

Percebemos esse hiato entre as mudanças ocorridas com a cultura indígena e suas discussões na escola, mesmo sendo as questões étnico-raciais um ponto presente nos documentos oficiais. Destacamos que a Lei 11.645/2008 contribuiu para difusão da cultura indígena e para que a temática ganhasse visibilidade, mas que as adequações para o cotidiano escolar não ocorrem de maneira imediata, necessitando de intervenções que possam frutificar as discussões sobre a temática.

Portanto, a história dos povos indígenas, transmitida no ambiente escolar, está voltada em grande parte para o período do descobrimento e da colonização do Brasil, sendo necessário reconhecer a importância desses povos na construção do país, trazendo para o debate a realidade social e cultural em que vivem hoje e evidenciar que o ensino da cultura/literatura indígena contribui para a formação identitária dos alunos desde o ensino fundamental. Nesse sentido, a literatura indígena emerge com o propósito de dinamizar as relações, dar a conhecer sua diversidade e ancestralidade, diminuindo preconceitos e discriminações.

A partir da literatura indígena acreditamos ser possível desconstruir estereótipos e desenvolver um olhar de alteridade sobre a história e cultura dos povos indígenas. Foi nesse sentido que buscamos, como produto final para nossa pesquisa, a produção de uma Sequência Didática trazendo como tema a literatura indígena, pois acreditamos na relevância desta temática, trazendo questionamentos, agregando saberes, de forma dinâmica, no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I, especificamente, para os alunos de uma escola do campo.

Essa Sequência Didática foi pensada e aplicada com alunos do 5º ano da Escola Municipal Cícero Correia de Meneses, no Distrito de Galante, mas pode, com algumas adaptações, ser usada na educação infantil ao ensino médio, por seu conteúdo abrangente, múltiplo e divertido. Foram onze encontros, realizados sua maioria na sala de aula. Em alguns momentos, perpassamos os muros da escola, em busca de experiências e aprendizagens significativas para, no final, produzimos uma mostra com tudo que havíamos vivenciado e partilhar com a comunidade. Nossas atividades não estiveram voltadas para a realização da Mostra, como comumente acontece na maioria das escolas. Nosso trabalho foi meritório por cada etapa do processo que foi realizado com os alunos de maneira que a mostra foi mais uma das etapas de um processo de atividades de letramento com vistas à ampliação das competências de leitura e de escrita dos alunos, mas, também, do componente humanizador que deve estar presente em um trabalho a partir da literatura.

Para percorrer toda a sequência, escolhemos a narrativa *Meu vô Apolinário um mergulho no rio da (minha) memória*, do escritor indígena Daniel Munduruku, que foi trabalhada em sala de aula, pois representa bem esse movimento que os povos indígenas atuais vivenciam, em busca de transmitir seus saberes ancestrais, calcados na oralidade para a escrita. Essa história prendeu a atenção da turma, talvez pelo gênero memória, pois os alunos sentiram-se tocados e criaram uma empatia pelo personagem criança, que gerou uma fluência nas atividades propostas ao longo da sequência.

No decorrer da leitura do livro, sugeriram perguntas e curiosidades, estimulando o conhecimento acerca do que estava sendo apresentado. Portanto, em diferentes momentos da Sequência Didática, procuramos explorar a obra *Meu vô Apolinário, um mergulho no rio da (minha) memória* com a realidade em que vivem os povos indígenas. Um ponto que merece destaque foi o intercâmbio com os alunos da escola indígena localizada na Baía da Traição, na Paraíba. Foi relevante aproximar os alunos da realidade dos povos indígenas, confrontá-los diante do novo, do outro, para torná-los protagonistas nesse processo de aprendizagem.

Os alunos da escola do campo também tiveram a oportunidade de relacionarem as vivências da personagem da narrativa com sua própria realidade, o que, acreditamos, provocou a identificação com a obra. Percebemos que as impressões iniciais foram se modificando no desenvolvimento do trabalho e isto demonstra a relevância deste estudo para construção do respeito ao outros e suas singularidades. É perceptível ao longo da descrição dos encontros realizados que alguns fatores foram determinantes para que a sequência básica expandisse a experiência proposta: a identificação dos alunos com a obra de Daniel Munduruku, o gênero memória, conceitos abordados pela personagem como o *bullying* e as estratégias propostas, como a visita às residências no entorno da escola compartilhando as leituras da obra; a caminhada até o açude que foi uma vivência sensorial, assim como o índio experimentou com o avô Apolinário. Creio que, para alcançar os objetivos da sequência didática com a literatura de temática indígena, foi assertiva a seleção do acervo em que o livro de Munduruku foi a diretriz, complementando com a troca de cartas com alunos indígenas da Baía da Traição, leitura de lendas, exibição de vídeos, audição de músicas e observação de artes visuais. Sobretudo, destaco o gênero memória, o qual estabeleceu um pacto entre

os leitores e a obra, concorrendo para a partilha dentro do grupo de alunos de suas vivências pessoais.

Para ilustrar o quanto as atividades propostas levaram os alunos a experienciar a leitura com o texto literário, é possível perceber que, quando os alunos avaliaram por escrito momentos da sequência didática, utilizaram clichês como resposta. Contudo, ao vivenciar a leitura compartilhada, as impressões sobre a postura do narrador e do avô e o diálogo presente no texto, as respostas vão além dos clichês, eles conseguem captar onde ficou a experiência com o texto literário. Nesse sentido, as memórias de Munduruku trouxeram reflexões sobre diversidade, a importância da relação com o avô na construção da identidade do menino índio e afirmação da autoestima diante das experiências na cidade e isso aproximou os alunos da obra e da realidade social e cultural em que vivem. Destaco ainda o *bullying* experimentado pela personagem por ser um conceito tão presente nos espaços de ensino. Portanto, todo esse conjunto de fatores demonstra que foi estabelecido um vínculo entre os leitores e a obra.

De fato, a leitura literária nos proporciona conhecimento que nos define como leitores por meio de experiências sensoriais e emocionais, como as que foram vivenciadas a partir das memórias de Munduruku e que atingiram os alunos, pois as situações pessoais do narrador e do leitor se mesclaram e com isso os alunos foram capazes de apreciar a obra. Assim, acreditamos que cabe aos educadores e à escola, enquanto instituição formal, instigar a discussão sobre a história, a cultura e os saberes indígenas, proporcionando aos alunos um contato maior com essa temática, para além dos momentos pontuais dentro da proposta pedagógica das unidades de ensino. Por vezes, a escola também é um agente que fomenta e perpetua estereótipos. Por isso, é importante atividade que, realizadas no seu interior, possam servir de instrumento na luta contra a perpetuação dos estereótipos, das discriminações e das desigualdades. Ampliar o conhecimento e romper com essas imagens pré-concebidas é contribuir na formação crítica do aluno/leitor.

Na tentativa de mudanças, infere-se que a Sequência Didática proposta foi e é um procedimento didático que serviu (e servirá) para despertar o interesse do aluno pela temática indígena. Todavia, essa intervenção pedagógica, utilizando a literatura de temática indígena, além de ser um elo entre o real e o imaginário, entre a oralidade e a escrita, é uma ferramenta pedagógica que permite diálogos

interdisciplinares que concorrem para ampliar o repertório de conhecimentos do aluno, além de instigar a curiosidade e o senso crítico.

Procuramos, ao aplicar a proposta de sequência básica, contemplar o encaminhamento didático-metodológico proposto por Cosson (2014), qual seja: preparar os leitores, apresentar leitor e obra, contato com o texto e fazer inferências. Entretanto, durante os encontros realizados com os alunos, as atividades foram se expandindo à medida que os alunos tomaram para si a leitura. E essa expansão da sequência possibilitou a realização de produções literárias e a exposição dos trabalhos. Logo, os ganhos foram além do modelo estabelecido e do que havíamos planejado, como demonstram os registros, as formas de concretizar as experiências, a exemplo das leituras compartilhadas pelos alunos com os moradores no entorno da escola, e na visita ao açude na região da escola, onde se nota um momento de encontro do leitor com o texto de Munduruku, mostrando extrema sensibilização, e subjetivação da leitura.

Esperamos que, diante dos pontos aqui apreciados, estudos como este contribuam para mostrar a diversidade e singularidade dos povos indígenas brasileiros atuais e instiguem outros professores na busca pelo fomento da circulação do texto indígena em sala de aula, já que ficou explícito, através do desenvolvimento de nossa Sequência Didática, que é possível desenvolver uma proposta de leitura literária cujas implicações sejam positivas e despertem o interesse e a criatividade dos alunos.

Conforme Munduruku (2018, p. 83), a escrita indígena é a afirmação da oralidade e pensar essa literatura “é pensar no movimento da memória para aprender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam.” Os indígenas estão aqui. Compete-nos abrir os olhos e ouvidos para perceber os espaços ocupados por eles e buscar conhecer um pouco dessa cultura que também é nossa.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

AGUIAR, J. C. T. M; AGUIAR, F. J. F. Uma reflexão sobre o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a formação de professores em Sergipe. In: **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 7, jan-jun de 2010.

AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, J. A; SILVA, T. A. A. (Orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Rascunhos, 2016.

ARAÚJO, D. C. A diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE): análise de pesquisas acadêmicas. In: **ANAIS DO COPENE SUL**, 2015.

ASSONI, A. P. R. **A leitura e o letramento literário como ferramentas transformadoras no contexto do Programa de Aceleração de Estudos – PAE**. Maringá: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)

**A UNIÃO**, Jornal. Potiguaras e a lendas indígenas. João Pessoa: Paraíba, Sexta-feira, 11 de dezembro de 2011.

AZEVEDO, E. N; STEYER, F. A. Uso da tecnologia no ensino e aprendizagem da Leitura. In: **Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Paraná: Cadernos PDE, 2014.

BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORGES, P. P. O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios. In: **Revista Princípios**. Edição 80, AGO/SET, 2005, p. 42-47.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais Curriculares: pluralidade cultural e orientação sexual**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena**. Parecer nº 13, aprovado em 10 de maio de 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. In: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014.** Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/jZvgw2>. Acesso em: dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Conheça o Brasil – População cor ou raça. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: **Educa IBGE**, 2019.

BUIM, D. A; LOPES, N. R. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013.

CAMINHA, P. V. **A carta.** (1500). Disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf). Acesso em: 18 de fev. de 2019.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARDOSO, T. M; GUIMARÃES, G. C. (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba.** Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n.2).

CASTILHO, A. T. **Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita?** Impulso (Piracicaba), Piracicaba SP, v. 12, n. 27, p. 59-72, 2000.

CETIC.BR. Pesquisa Sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil-2018. In: **Tic Kids Online Brasil.** Comitê Gestor da Internet no Brasil. São Paulo, 2019.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, J. S. As contribuições do Programa Bolsa Família: inclusão e permanência escolar. In: **IX Seminário ANPED SUL**. 29 de julho a 1º de agosto de 2012, em Caxias do Sul.

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

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

DEMO, P. Elementos da metodologia dialética. In: **Introdução a Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DORRICO, J. et al., (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

FERREIRA, T. G. O texto literário em sala de aula: práticas de leitura do gênero poema. In: **Revista X**, Curitiba, volume 12, n.3, p.18-27, 2017.

FRANÇA, A; SILVEIRA, N. C. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. In: **TransInformação**, Campinas, 26(1):67-76, jan./abr., 2014.

FRANCO, A. P; SILVA JUNIOR, A. F; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. In: **Em Re-Vista**. Uberlândia, MG. v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GAMA-KHALIL, M. M; SOUZA, L. F. Literatura Indígena em debate: superando o apagamento por meio do letramento literário. In: **Caderno Seminal Digital**, ano 21, nº 23, v. 1 (JAN-JUN/2015).

GOLDEMBERG, D; CUNHA, R. Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das poéticas indígenas. In: **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 1, p. 117-148, 2010.

GOMES, L; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, G. C; GOMES, N. C; OLIVEIRA, S. R. F. O intercâmbio cultural como possibilidade para um estudo significativo sobre as sociedades indígenas. In: **Revista Eletrônica Pro-Docência/Uel**. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013.

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

\_\_\_\_\_. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. In: **Educação & Linguagem**. v. 15 • n. 25 • 266-276, jan.-jun. 2012.

GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUARÁ, R. W. **Olho d'água: o caminho dos sonhos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GUESSE, E. B. Vozes da floresta: a oralidade que (re)vive na escrita literária Indígena. In: **BOITATÁ**, Londrina, n. 12, p. 104-121, jul-dez 2011.

GUTJAHR, E. **Entre tradições orais e registros da oralidade indígena**. São Paulo: USP, 2008. (Dissertação de Mestrado)

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: janeiro de 2019.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. **A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JEKUPÉ, O. **Literatura Escrita Pelos Povos Indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

KOEPPE, C. H. B; BORGES, R. M. R; LAHM, R. A. O ensino de Ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os Povos Indígenas. In: **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, vol. 16, nº 1, p. 115-130, jan/abr, 2014.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. V. L. S. Reescrevendo a História do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.) **A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

MACEDO, C. S; BATISTA, M. R. R. Discutindo a temática indígena a partir da experiência em uma escola não indígena: os desafios entre o conviver e o reconhecer. In: SILVA, Edson (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: Ed. Dos Organizadores, 2016, p. 57-84.

MACHADO, J. C. E. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino**

**fundamental.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013. (Dissertação de Mestrado)

MACIEL, L. R.; RAMON, P. C. R.; FAUSTINO, R. C. Políticas de interculturalidade na educação escolar indígena: O Rcnei e o ensino de artes visuais. In: **Pol. Cult. Rev.**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOONEN, F. **Os Índios Potiguara da Paraíba.** 2. Ed. digital aumentada. Recife, 2008.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio:** versão infantil. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Histórias que ouvi e gosto de contar.** São Paulo: Callis, 2004.

\_\_\_\_\_. **Meu vô Apolinário:** um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Nobel, 2001.

\_\_\_\_\_. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro.** São Paulo: Paulinas, 2012.

\_\_\_\_\_. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. In: DORRICO, J. et al., (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

NASCIMENTO, R. G. Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais. In: **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013.

NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: **XX CONBRACE** – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. VII CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 17 a 21 de setembro de 2017. Goiania – GO.

OSÓRIO, R. G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: **Características Étnico-raciais da População – Classificações e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PALITOT, E. M. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór:** História, Etnicidade e Cultura. Joao Pessoa, 2005.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025).** João Pessoa-Paraíba, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, M. C. **Literaturas de autoria indígena: Metade cara, metade máscara**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2017. (Dissertação de Mestrado).

PIRES, P; ROMÃO, P. C; VAROLLO, V. M. Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para todos: a importância do “eu me viro”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

**PISA- Programme for International Student Assessment** (2018). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: novembro de 2019.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, S. G. Letramento Literário Indígena como empoderamento identitário em Território Semiárido. In: **Anais do Festival Literário de Paulo Afonso – FLIPA**. Faculdade Sete de Setembro - Paulo Afonso – Bahia, 2016.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICARDO, B; RICARDO, F. (Editores gerais). **Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, H. C. A. **Letramento Literário em uma escola do campo: um olhar sobre as percepções docentes de uma escola pública da região norte do Estado De Roraima**. Boa Vista/RR: Universidade Estadual de Roraima, 2018. (Dissertação de Mestrado).

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; RESENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, E. P. A autoinclusão da literatura indígena contemporânea no cânone brasileiro: uma herança cultural a ser reconhecida. In: **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 22, p. 107-121, jan.-jul. 2018.

SANTOS, L. S. A. **A prática de leitura na sala de aula**. Guarabira-PB: UEPB, 2014.

SELBACH, S. (Supervisão geral). **Arte e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SHUTZ, M. D; DELLA MÉA, H. P; GONÇALVES, L. I. Concepções de leitura - reflexões sobre a formação do leitor. In: **Disc. Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.

SILVA, E. T. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, L. R. B. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília/DF: UNB, Março/2014. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, A. C. O. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: Ed. Dos Organizadores, 2016.

SILVA, G. J; COSTA, A. M. R. F. M. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, C. G; AMORIM, R. M. Imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de história do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental: contextos, caminhos e alternativas. In: **Revista COCAR**, Belém, v.10, n.20, p. 158 a 184 – Ago./Dez. 2016.

SILVA, S. F; LEITE, C. M. C. Etnogeografia Potiguara da Paraíba: reflexões sobre o ensino de Geografia em Escolas Indígenas. In: **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 80-101, 2018. João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB.

SILVEIRA, R. M. H; BONIM, I. T. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012.

SIMAS, H. C. P. **Letramento indígena**: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguara de Monte-Mór. João Pessoa, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

SOARES, M. R. Z; SOUZA, S. R; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.3, p.253-260, setembro/dezembro 2004.

SOUZA, E. R. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, J. et al, (Orgs). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

SOUZA, L. F. **Literatura negra e indígena no letramento literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. Uberlândia, 2015.

THIÉL, J. A leitura da História do Brasil por meio da literatura indígena. In: **Portal Aprendiz**, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pele silenciosa, pele sonora:** a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

SILVA, Y. V. ; SILVA JUNIOR, M. A. **Questão Indígena:** Abordagem para uma ação solidária. 01. ed. Recife-PE: Editora Livro Rápido, 2014. v. 01. 60p.

VIANA, W. B. O design da pesquisa qualitativa: questões a considerar. In: **XIII SIMPEP** - Bauru, SP, Brasil, 6 a 8 de Novembro de 2006.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 2001.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia:** ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD– Associação de Leitura de Brasil, 2008.

## APÊNDICE

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

LITERATURA  
INDÍGENA

*Universidade Estadual da Paraíba  
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores Mestrado  
Profissional  
Docentes: Dr. Marcelo Medeiros da Silva  
Discente: Jackeline de Almeida Silva*



## Apresentação

Esta sequência didática em, “Literatura Indígena”, tem o intuito principal de auxiliar o trabalho docente com a temática indígena em sala de aula. Acreditamos que esse instrumento pode contribuir para reflexão e conhecimento acerca da cultura indígena, e, mais especificamente, da literatura e produção indígena nacional.

O tema geral é “ A literatura Indígena em sala de aula: um mergulho nas histórias. Conhecer para valorizar” Sua sistematização para execução será distribuída em onze encontros.

### *Objetivo geral:*

*Despertar o interesse pela cultura indígena, através da literatura indígena, de modo a proporcionar momentos de reflexão crítica sobre essa temática e suas contribuições para sociedade atual.*

### Dados Gerais

- ◆ Público: Foi pensado para alunos do 5º ano, podendo ser adaptado para outras séries.
- ◆ Espaço: Sala de aula, pátio da escola e uma aula de campo em área verde.
- ◆ Duração: 22 horas - distribuídas em 11 encontros.

### Objetivos Específicos:

- ◆ Refletir sobre as diversas formas de representações indígenas na literatura, música, artes plásticas e nas produções audio visuais na atualidade;
- ◆ Ler a obra “Meu vô Apolinário um mergulho no rio da (minha memória”, de Daniel Munduruku, de forma fracionada, perpassando de maneira significativa toda sequência;
- ◆ Dar visibilidade à produção literária indígena de diversas etnias nacionais;
- ◆ Realizar atividades de leitura escrita e reescrita de textos que contribuam para o desenvolvimento dessas competências nos alunos;
- ◆ Discutir e conhecer algumas personalidades indígenas e suas contribuições culturais na literatura, na música e nas artes;
- ◆ Levar os alunos a ampliarem seus horizontes acerca da temática indígena;
- ◆ Ajudar os alunos a compreender e reconhecer o espaço do indígena na sociedade atual;

## Primeiro Encontro - Os povos indígenas através do tempo e suas visibilidades e representações

### PRIMEIRO MOMENTO – MOTIVAÇÃO

- Distribuir no centro da sala de imagens impressas de indígenas em atividades cotidianas e outras usando seus trajes tradicionais indígenas. Pedir que escolham uma imagem com a qual se identifiquem.
- Sentar em círculo, e convidar cada aluno a mostrar a imagem escolhida e falar sobre ela. O que motivou sua escolha?
- Perguntar à turma : “Se tivessem que agrupar essas imagens em dois grupos como fariam?” Discutir junto com os alunos e solicitar que façam o agrupamento. Uma das possibilidades é que agrupem em indígenas pintado e os não pintados.
- Após a conclusão dos agrupamentos, prosseguir os questionamentos. Quais os critérios que utilizaram para a separação? Eles são diferentes em que pontos? Será que são mesmo diferentes?
- Apresentação da temática a ser trabalhada, a cultura indígena.



### SEGUNDO MOMENTO

“O que o cesto nos trouxe?” Obs: Todos os encontros usaremos um cesto de palha que trará uma novidade, uma surpresa para aula;

- O cesto deverá ser passado de mão em mão, sem abrir, para tentativas de adivinhar o seu conteúdo. Por fim abriremos e mostraremos por ordem: primeiro uma carta que poderão manusear;
- Em seguida questionar a turma sobre o gênero carta:
  - Vocês já viram uma carta? Sabem qual material é necessário para escrever e enviar uma carta? Já escreveram uma carta destinada a alguém? Conhecem suas características principais?
  - Trabalho com documentos, logo após ler trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha (Do início da colonização do ano de 1500), apenas os trechos que destacam a figura do índio. Segue foto e dica de como proceder;
- Em segundo lugar apresentação do livro “ Meu vô Apolinário – Um mergulho no rio da (minha) memória” de Daniel Munduruku, explorar capa e contra capa. Levantar hipóteses sobre o enredo da história, dando ênfase as perguntas sobre os avós:
  - Quem na sala tem avós? Quem mora com os avós? Como é a relação de vocês com seus avós? Qual a importância deles em suas vidas?



O cesto pode ser substituído por uma caixa surpresa (feita de papelão).

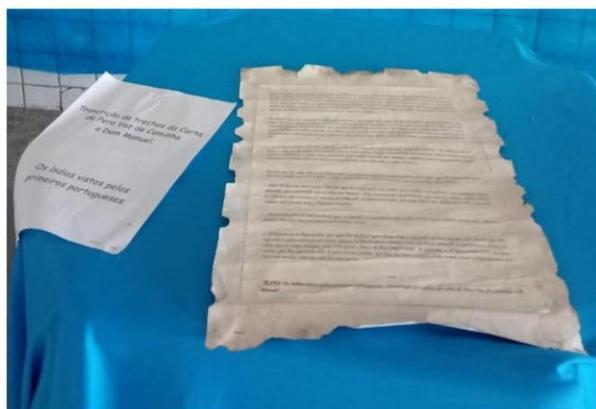
- Após a discussão fazer a leitura coletiva da introdução do livro;
- Análise comparativa entre a carta de Cartta de Pero Vaz de Caminha, e a obra escrita sobre um indígena por um indígena - Meu vô Apolinário (Daniel Munduruku).

Em seguida questionar :

De que forma o indígena e sua cultura são representados em cada uma dessas obras? Quais são as principais diferenças? Há semelhanças? O que esses diferentes textos podem indicar a respeito do momento histórico em que essas obras estão inseridas? As respostas devem ser registradas no quadro;

- Explicar que todo o texto/ material produzido será guardado para exposição no final dos encontros.

### Fica a dica!



Para que a carta fique com o aspecto de documento antigo é preciso seguir os seguintes passos:

1. Imprimir o trecho retirado do site: <http://www.projetomemoria.art.br/PedroAlvaresCabral/docs/mundo2a.doc> ;
2. Colar em cartolina branca e esperar secar;
3. Com ajuda de um adulto, queimar as pontas usando uma vela, com cuidado ;
4. Molhar a folha inteira com café, se puder passar um pouco da borra, deixar secar e estará pronto pra usar.



#### Sobre o livro

Contar histórias é um dos prazeres de Daniel Munduruku, autor do livro 'Meu Vô Apolinário – Um mergulho no rio da (minha) memória'. O livro resgata parte de sua vida e do seu relacionamento com o vô Apolinário, um velho índio, da tribo Munduruku, que contava histórias dos espíritos ancestrais, a quem chamava carinhosamente de “avós e guardiões”.

Recorrendo a uma linguagem marcada pela sonoridade da fala, o autor mostra que, a partir da saudade é possível abordar temas muito importantes, como a construção da identidade, a busca da auto-estima, o conflito entre as diferenças culturais, a diversidade de pontos de vista a respeito da vida e do mundo e, ainda, a relação entre homem e natureza.

<https://books.google.com.br/>

## Segundo Encontro - A raiva de ser índio.

### PRIMEIRO MOMENTO

- Questionar se os alunos se reconhecem como pertencentes a algum grupo social? Se gostam desses grupos? Se já sofreram preconceito por fazerem ou não parte de algum grupo?...
- Após a discussão, iniciar a leitura do I Capítulo do livro já referenciado. Fazer a leitura fracionada do livro “Meu vô Apolinário”, referenciado no final dessa sequência.
- A turma deverá ser dividida em trios para leitura e discussão do texto. Tendo como questão central: “Em sua opinião, o que leva uma pessoa a não querer fazer parte do grupo a que pertence?”
- O que o cesto nos trouxe? Um instrumento musical indígena chamado maracá. Manuseio do maracá, ouvindo seu som e tocando em ritmos variados;

### Fica a dica!

Se sua escola não possuir esse instrument musical, você pode confeccionar!



Maracá (instrumento musical percussivo de origem indígena)

Material necessário: 1 garrafa pet pequena, sementes, jornal ou cabo de vassoura, fita adesiva, tinta guache ou acrílica para colorir ou pedaços de papel e cola.

Confeção: retirar o rótulo da garrafa, lavar por dentro e por fora, após secar, colocar sementes de arroz ou feijão ou outras. Se você tiver um cabo de vassoura, corte um pequeno pedaço (20cm) e encaixe na garrafa. Se preferir, pegue uma folha de jornal, dobre e passe a fita adesiva, formando o cabo para acoplar na garrafa. A pintura é opcional. Está pronto o maracá, agora é só acompanhar a música.

<http://brinquedoscomsucata.blogspot.com/2009/04/confeccao-de-instrumento-musical-o.html>



## SEGUNDO MOMENTO

- Entregar a letra em guarani do rap “Koangagua” e pedir que tentem ler.
- Em seguida, exibir dois vídeos:

1. Você já imaginou um rap indígena? Isso mesmo, o Brô MC's é um grupo formado em 2009 por quatro jovens das aldeias Jaguapiru e Bororó, em Dourados (Mato Grosso do Sul) e que canta em português e guarani. Primeiro grupo de rap indígena do Brasil. Com entrega da letra da música e tradução para o Guarani;

<https://www.youtube.com/watch?v=lBafJlZxT6s>



2. SERTANEJO INDÍGENA - HISTÓRIA DO POVO UMUTINA - Ademilson Umutina é um compositor e cantor, ele vive na aldeia Bacalana no município de Barra do Bugres-MT. Seu grupo busca resgatar a cultura tradicional de seu povo. Com entrega da letra da música impressa;

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



**Após as exibições propor uma discussão coletiva partindo das seguintes questões:**

Com qual música você se identificou mais? Por quê?

Qual a temática explorada nas músicas? Você julga que elas são importantes? Por quê?

Os textos apresentados trazem importantes informações sobre os indígenas. Existe alguma relação entre as letras das músicas e o texto lido de Daniel Munduruku?

- Após os questionamentos propor um desafio: Criar um texto rimado sobre a temática da aula, para ser cantada ao som do maracá.

## Terceiro Encontro - Seres encantados

### PRIMEIRO MOMENTO

- Realizar o levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero lendas: Vocês conhecem alguma lenda? Feche seus olhos, pense em todas as lendas que você já ouviu. Qual era a sua favorita? Criar um gráfico com a lenda indígena que eles mais gostam;
- Exibir o curta metragem “Juro que vi – O Curupira”, seguido do comentário: é uma animação brasileira feita em 2003, conta a história de um caçador que, com seu assistente, se aventuram na floresta Amazônica, mas acabam sendo vítimas do curupira. Contada de maneira atual, abordando temas como direito dos animais, proteção ambiental e preconceito.
- [https://www.youtube.com/watch?v=2-W2LmqjHSI&t=6-O Curupira](https://www.youtube.com/watch?v=2-W2LmqjHSI&t=6-O+Curupira)
- Iniciar debate sobre o vídeo: O que mais lhe chamou atenção? Você acredita na importância de se explorar as lendas? Por quê? De onde surgiram as lendas? Quem escreveu as lendas e por quê? Elas trazem algum ensinamento, algo positivo para nós?



### Juro que vi - Curupira

O curta “Curupira” faz parte da série de curtas-metragens de animação “Juro que Vi” que conta as histórias de alguns dos mais ilustres personagens folclóricos, como o Saci, a Iara, a Matinta Perera e o Boto Cor-de-Rosa. Com direção de Humberto Avelar e Sergio Glones, os episódios retratam as lendas de maneira atual, trazendo ao debate temas como direito dos animais, proteção ambiental e preconceito.

A produção contou com a participação de alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Desde 2003, ano de lançamento do primeiro episódio, a série já ganhou diversos prêmios nacionais.

Pode ser acessado :<https://www.youtube.com/watch?v=2-W2LmqjHSI>



### Povo Potiguara

Povo guerreiro, os Potiguara constituem um grande exemplo de luta entre os povos indígenas no Nordeste brasileiro. Sua história de contato com a sociedade não indígena remonta ao início da colonização. Hoje, procuram manter o vigor de sua identidade étnica por meio do reaprendizado da língua Tupi-Guarani, do complexo ritual do Toré e na produção cultural dentro da prática do turismo étnico.

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara>

### Escolas Indígenas

No estado da Paraíba existem diversas escolas indígenas, elas estão localizadas nas cidades de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto.

Sugerimos que para melhor conhecer a realidade destas escolas, busque conjuntamente com os alunos uma pesquisa no facebook e instagan:

- \* EEIEF PEDRO POTI
- \* EEIEFM AKAJUTIBIR O
- \* EEIEF INDIO ANTONIO SINESIO DA SILVA
- \* EEIEFM CACIQUE DOMINGOS BARBOSA DOS SANTOS
- \* EMEF CACIQUE MANOEL SANTANA DOS SANTOS
- \* EMEF MARIA DAS DORES BORGES
- \* EEIEFM GUILHERME DA SILVEIRA

## SEGUNDO MOMENTO

- Ler em dupla do II capítulo: “Maracanã”.
- Discutir a relação existente entre o curta e o texto lido. O que mais lhe chamou a atenção no texto?
- Ampliar a discussão ressaltando que várias lendas e histórias indígenas foram escritas por pessoas não-indígenas, pois antigamente não dominavam a escrita, repassando seus saberes oralmente. Algumas pessoas então se apropriaram dessas histórias e fizeram sucesso com elas;
- O que o cesto nos trouxe? Livros sobre os Potiguara, algumas de suas lendas: A mão Cabeluda, As bruxas de Coqueirinho e O sol o mar e a lua. Ler as lendas e ir fazendo um paralelo com as que já foram ouvidas. Existem semelhanças e diferenças? Quais?
- O material com as lendas Potiguara estão no anexo.
- Conversar com a turma sobre a escrita dos textos lidos. Que os povos que escreveram essas lendas e produziram os textos apresentados, habitam nosso estado e estão próximos a nós.

## Desafio!

- Conseguir um contato com uma escola indígena para realizar um intercâmbio entre turmas. Ao conseguir, seguir os passos abaixo descritos, caso contrário avance para o item 3;
1. Propor uma troca de experiências entre a escola de origem e uma escola indígena. Apresentar a escola, professora e turma com que irá se corresponder;
  2. Propor a escrita de uma carta para turma da escola indígena? O que gostariam de saber? Produzir uma carta coletiva com as principais questões para ser enviada e respondida pelos alunos e professores da Escola Indígena;
  3. Lançar o desafio de uma pesquisa sobre os Potiguara, para ser realizada em casa e socializada no próximo encontro.

## Quarto Encontro - Indígenas próximos a nós

### PRIMEIRO MOMENTO

- Dividir a turma em dois grupos, para leitura do III Capítulo “Crise na cidade”.

Distribuir o texto de Daniel Munduruku e pedir que façam uma leitura individual e bem atenta.

Concluída a leitura, os textos devem ser guardados para começar a brincadeira da “forca.”

Serão escolhidas 7 palavras do texto e colocadas no quadro de forma lacunada (apenas os tracinhos). O primeiro grupo que adivinhar a palavra pontua e ganha quem pontuar mais.

Será entregue premiação ao vencedor (bombons e pirulitos).



### SEGUNDO MOMENTO

- Os alunos irão compartilhar o resultado da pesquisa sobre os povos Potiguara.

### TERCEIRO MOMENTO

- O que o cesto nos trouxe? Um pendrive com vídeo e textos sobre o Povo Potiguara, o material está em anexo;
- Exibir fotos da Escola Indígena, dos alunos e professores;
- Ler a carta-resposta enviada e respondidas pelos alunos da Escola Indígena. Discutir os pontos que mais chamaram a atenção da turma nas respostas ouvidas;
- Questionar: O que podemos apontar como semelhanças entre o texto de Daniel Munduruku lido no início do encontro, a partilha da pesquisa e a carta-resposta (caso tenha conseguido) dos alunos da escola indígena?
- Deixar um tempo para partilha;
- Motivar a realização da atividade ao lado “ Que tal?! ”, solicitar que os alunos tragam no próximo encontro os fatos relatados por escrito.

### Que tal?!

No nosso cotidiano existem coisas que nos afetam positiva e negativamente...

No texto de Daniel Munduruku lido hoje isso fica claro.

Existe algum fato de sua vida que lhe marcou profundamente que queira compartilhar?

Pensar, escrever e trazer no próximo encontro.

## Quinto Encontro - O vô Apolinário

### PRIMEIRO MOMENTO

- O que o cesto nos trouxe? Imagem da tela Tempos do pintor indígena Séver;
- Observar a tela “Tempos” sem citar a referência. Em seguida, questionar o que ela transmite, anotando no quadro as respostas dos alunos.
- Apresentar a referência da tela com explicação do pintor sobre sua obra que retrata os tempos: passado, presente e futuro.
- Apresentar informações e fotos sobre o artista Potiguara. (Ver anexos)



### SEGUNDO MOMENTO

- Leitura coletiva do IV Capítulo: O vô Apolinário.
- Discutir o texto e destacar:
  - Quais os personagens simbolizam os tempos presente e passado?
  - Na sua vida pessoal existe alguém que simboliza/retrata esse tempo passado? Quem?
  - Você considera essa pessoa importante? Por quê?
  - Qual sua relação com seus avós?

#### Atividade

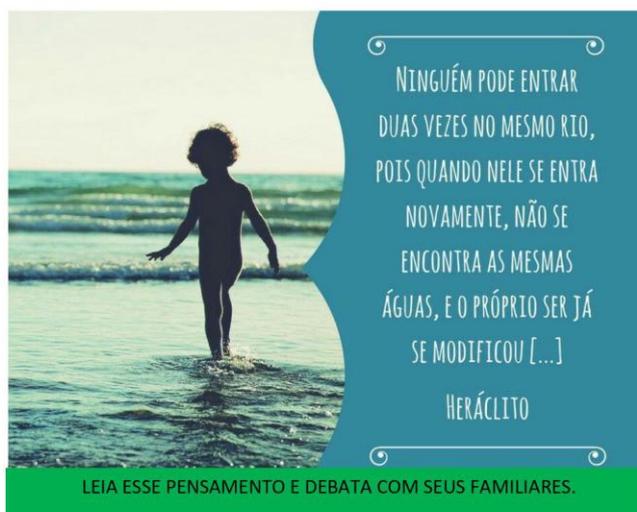
Entregar um folha de papel com a pergunta:  
 O que você espera do Futuro dos povos indígenas?  
 Responder e compartilhar os desejos.  
 As respostas devem ser recolhidas, pois ao final será montado um painel com todas elas para ser exposto no pátio da escola.



### TERCEIRO MOMENTO

- Retomar a atividade do encontro anterior, com socialização dos textos dos alunos sobre fatos do seu cotidiano, que de alguma maneira os afetaram. Momento onde os alunos devem interagir e perceber a importância de ouvir o outro e respeitá-lo;
- Momento Sabedoria com discussão sobre o pensamento: “Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio” – Heráclito. Sugerir que a turma leve o pensamento para ser debatido com os familiares.

### MOMENTO DE SABEDORIA INDÍGENA



#### AULA DE CAMPO

O próximo encontro deverá ocorrer em uma área verde, se possível que tenha água;

Observação: o professor deverá providenciar para a aula seguinte alguns materiais – papel ofício A4 branco, cartolina, tinta guache, pincel, lápis de pintar, giz de cera, hidrocor... de modo a possibilitar uma melhor dinâmica do encontro.



Severino Perreira de Sousa

O pintor **Séver**, nascido em 16/07/1958 é índio Potiguara da Aldeia Tracoeiras. Aos 8 anos de idade em sua casa desenhou um cachorro e sua mãe o incentivou bastante. Séver era muito esforçado na escola, andava a pé todos os dias da Aldeia Tracoeiras à Aldeia do Forte, mais ou menos duas horas a pé, só a ida!

Séver explica que ao desenhar é possuído pela força de Tupã e uma música calma lhe penetra o interior e lhe inspira uma natureza tranquila e harmônica. Triste, ele explica que foi tentar a vida no Rio de Janeiro porque em sua Aldeia não havia condições de ser aproveitado ou reconhecido e nem tão pouco no Estado da Paraíba. No Rio de Janeiro sofreu todo tipo de dificuldade por ser índio, nordestino e paraibano. Agora no primeiro semestre de 2019 realizou uma exposição na Estação Energisa em João Pessoa, onde turistas puderam apreciar e adquirir suas obras.

Quem tiver curiosidade em conhecer o artista:

Instagram: [indiosever](#)

Facebook: [Sevér Potiguara](#)

## Sexto Encontro - A sabedoria do rio

Observação: Para realização deste encontro deve-se procurar uma área verde, de preferência com água (rio, açude, barragem...). Para a realização desta aula, será solicitado, na aula anterior, que eles venham com roupas confortáveis, tragam uma toalha/lençol/almofada algo para sentarem, uma pasta ou livro para servir de apoio para escrita. O professor deve levar um aparelho com música relaxante.

### PRIMEIRO MOMENTO

- Roda de leitura embaixo das árvores com o V Capítulo : A sabedoria do Rio de Daniel Munduruku.
- Após a leitura pedir que os alunos procurem uma posição confortável, pois irão vivenciar um momento de relaxamento;
- O professor deverá exibir uma música calma, pedir que fechem os olhos e se concentrem. Respirem calmamente... Expirem... (Repetir várias vezes)
- Solicitar que, com os olhos fechados e em silêncio reflitam sobre as frases que serão lidas (O professor lerá frases extraídas do texto)
  - Temos que ser como o rio (escute a água);
  - Temos que ter paciência e coragem;
  - Caminhar lentamente, mas sem parar;
  - Temos que acreditar que somos parte deste rio e que nossa vida vai se juntar a ele quando já tivermos partido desta vida;
  - Temos que acreditar que somos apenas um fio na grande teia da vida...
  - Mas um fio importante, sem o qual a teia desmorona;
  - Quando estiver com pensamentos ruins, faça isso outra vez, deite feche seus olhos, respire, ouça o silêncio e ouça seu coração.
- Para encerrar peça que todos em silêncio se aproximem formando um círculo, para um abraço coletivo.



### SEGUNDO MOMENTO

- Ao final do momento de relaxamento:  
O que o cesto nos trouxe?  
Material para atividade de desenho e pintura ( será entregue papel, cartolina, lápis diversos, tinta e pincel para que os alunos produzam sua arte;
- Com os materiais do cesto os alunos deverão registrar os sentimentos/sensações vivenciadas nesse momento;



*“Temos de ser como o rio. Temos de ter paciência e coragem. Caminhar lentamente, mas sem parar. Temos de acreditar que somos parte deste rio e que nossa vida vai se juntar a ele quando já tivermos partido desta vida”. Daniel Munduruku*

### TERCEIRO MOMENTO PRODUÇÃO ARTÍSTICA

- Socializar as artes produzidas, falando um pouco sobre sua impressão sobre tudo que foi experimentado nesta aula. Guardar as pinturas e desenhos para expor no pátio da escola no final da aplicação da sequência;
- Gravar uma pequena encenação de um trecho do texto, para ser exibido em sala e na exposição final.



## Sétimo Encontro - Escrita Indígena

### PRIMEIRO MOMENTO

- Apresentar três poemas indígenas impressos:
- - Brasil – de Eliane Potiguara;
- - Destruição – de Destruição – Francinaldo Gûyraguasú;
- - Índio eu não sou – de Márcia Wayna Kambeba, com exibição de vídeo da autora sobre a escrita indígena;

Os poemas estão em anexo.

### SEGUNDO MOMENTO

Propor, a partir da leitura dos poemas anteriores, pensar nos sentimentos que brotam em nós durante a leitura.

Que tal expressar através da escrita o que sentimos? O tema poderá ser o da preferência do aluno, que poderá escrever acerca do Brasil, da destruição da natureza, do indígena, do seu Eu, do seu lugar no mundo.

1. Após a escolha dos temas, sugerir o reconhecimento de emoções e sentimentos que os mesmos despertam ao serem alvo dos seus pensamentos. Cada aluno deve escolher um título para sua produção e estar bem à vontade para escrever.
2. Para auxiliar na construção textual, pedir a cada aluno que:
  - Faça uma lista das coisas relacionadas ao tema escolhido que mais lhe emocionam.
  - Responder as questões: Por que essas coisas tocaram a minha emoção? Que sentimentos (amor, ódio, saudade, revolta, ternura, etc) traduzem minha emoção? Que palavras melhor expressam as imagens que eu tenho desse tema? O que eu posso dizer de tudo isso?

Depois destes questionamentos, escrever a primeira versão do texto, tentando organizar as informações que conseguiu produzir através das respostas. Essa atividade deverá ser revisada, concluída em casa e apresentada no próximo encontro.

#### Índio eu não sou

Não me chame de "índio" porque  
Esse nome nunca me pertenceu.  
Nem como apelido quero levar  
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota  
Colombo em meu solo desembarcou  
E no desejo de às Índias chegar  
Com o nome de "índio" me apelidou.

Esse nome me traz muita dor  
Um bala em meu peito transpassou  
Meu grito na mata ecoou  
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui  
Caravela aportou bem ali  
Eu vi "homem branco" subir  
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão  
Com a cruz e a espada na mão  
Nos seus olhos, uma missão  
Dizimar para a civilização.

Ouve agora o que tenho a te falar,  
Não sou "índio" e venho mostrar,  
A palavra certa a pronunciar,  
Povo, etnia, é como deves chamar.

"Índio", eu não sou!  
Sou Kambeba, sou Tembê,  
Sou kokama, sou Sateré,  
Resistindo na raça e na fé"

(KAMBEBA, Márcia, 2014 – Retirado do site Recanto das Letras)



### TERCEIRO MOMENTO

- O que o cesto nos trouxe?  
Cartões em duas cores diferentes (dois para cada aluno) e o livro *Meu vô Apolinário*;
- Leir e discutir, coletivamente o VI Capítulo: “O vôo dos Pássaros”;  
Discutir: Por que Daniel se esforçava para voltar para aldeia? O que ele aprendeu sobre os pássaros? E o que esses ensinamentos trouxeram de positivo para sua vida? A mensagem do texto pode ser aplicada/usada por nós também? Explique;
- Cada aluno receberá dois cartões: 1 branco e 1 rosa. No cartão branco deverão escrever uma mensagem para alguém especial em sua vida e que esteja na escola naquele momento, pois irão entregá-las.  
No cartão rosa escreverão mensagem para alguém especial que está fora da escola, em casa, algum amigo ou parente;
- Para finalizar a tarde será feita a entrega dos cartões da escola.

Brasil—Eliane Potiguara

que faço com a minha cara de índia?

e meus cabelos  
e minhas rugas  
e minha história  
e meus segredos?

que faço com a minha cara de índia?

e meus espíritos  
e minha força  
e meu tupã  
e meus círculos?

que faço com a minha cara de índia?

e meu toré  
e meu sagrado  
e meus “cabôcos”  
e minha terra

brasil, o que faço com a minha cara  
de índia?

não sou violência  
ou estupro  
eu sou história  
eu sou cunhã  
barriga brasileira  
ventre sagrado  
povo brasileiro

ventre que gerou  
o povo brasileiro  
hoje está só ...  
a barriga da mãe fecunda  
e os cânticos que outrora cantavam  
hoje são gritos de guerra  
contra o massacre imundo .



---

## Oitavo Encontro - Apolinário se une ao grande Rio

### PRIMEIRO MOMENTO

Em círculo apresentar os textos produzidos no encontro anterior.

### SEGUNDO MOMENTO

O que o cesto nos trouxe? Pendrive e o livro Meu vô Apolinário;

Ler o VII e último Capítulo: Apolinário se une ao grande Rio;

Exibir o vídeo de Daniel Munduruku falando sobre o livro;

Exibir o curta metragem #menospreconceitomaíndio do ISA – Instituto Socioambiental;

Após as exibições do vídeo e do curta metragem, discutir sobre a importância de trabalhar a temática indígena em sala de aula;



---

<https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc&t=4s> -ISA  
<https://www.youtube.com/watch?v=5Q0ftXE2m9w&t=6s> – Daniel

---



### TERCEIRO MOMENTO

Propor: Durante todos os encontros o “Cesto” trouxe algumas novidades para explorarmos em sala. Que tal vocês trazerem alguma coisa para oferecer ao Cesto? Pensem em algo bem legal e tragam no próximo encontro.

## Nono Encontro - Partilhar para crescer

### PRIMEIRO MOMENTO

- Conversar sobre as impressões gerais do livro;
- Comentar as notas do autor e do Ilustrador que constam no livro;



### SEGUNDO MOMENTO

- Dividir a turma em quatro grupos para realizar a leitura do livro pela vizinhança da escola;
- Caberá a cada grupo discutir quem vai iniciar a apresentação, qual trecho do livro será lido, o que irão fazer ao concluir;
- Os grupos devem se espalhar de maneira uniforme pela rua, abordando, preferencialmente, as casas de pessoas conhecidas, sempre supervisionadas por adultos;
- Após algumas visitas e leituras devem retornar a escola;
- Na chegada cada grupo vai compartilhar suas vivências



## Que tal?!

- Criar um painel de fotos montagens para apresentação final?
- Primeiro tira foto de cada aluno de cara limpa;
- Segundo tira foto com a cara pintada: levar tinta, pincel e cocar para essa tarefa, deixar que se expressem livremente;
- Se não tiver um cocar, pode confeccionar um assim:  
<https://www.youtube.com/watch?v=DOKaAdYqRBI>;
- Imprimir as fotos para o próximo encontro.



## Décimo Encontro - Recordar é viver

### PRIMEIRO MOMENTO

- Dividir a turma em 4 grupos para uma brincadeira de conhecimentos;
- O que o cesto nos trouxe? Uma trilha gigante para brincar! Na sua vez cada grupo jogará o dado e andará o pino na trilha, realizando a tarefa proposta na casa sorteada. Serão perguntas sobre tudo que foi vivido durante os encontros!



Detalhes da confecção desta trilha nos anexos.

### SEGUNDO MOMENTO

- Verificar o que os alunos trouxeram para o cesto, como sugerido em momento anterior.
- Destacar: "Recebemos muitas novidades do Cesto e agora é o momento de retribuir!"
- Cada aluno que trouxe, deverá partilhar sua doação e guardar dentro do cesto;



### TERCEIRO MOMENTO

Para esse momento será necessário as fotos sugeridas no nono encontro.

- Entregar as fotos impressas para cada aluno, que deverá cortar e fazer a montagem;
- Deixar disponível para esta atividade papéis coloridos, cola, tesoura, lapis de cor e hidrocor;
- Depois de prontas as montagens, finalizar em um painel.



### QUARTO MOMENTO

- Propor a organização de uma exposição pública dos materiais produzidos pelos alunos ao longo dos estudos realizados;
- Preparar e organizar o material, com os alunos, para ser exposto na apresentação final. Definição das atividades de cada um, quem irá apresentar os trabalhos realizados, os desenhos, o vídeo, ler os textos produzidos, explicar as atividades executadas etc;
- Ouvir os alunos acerca de qual foi a importância de trabalhar a temática indígena em sala de aula;

### Atenção

- Para o último encontro deverá ser feita uma exposição de tudo que foi produzido durante a sequência. Para isso, poderá ser utilizado o pátio da escola, ou outro espaço onde toda a comunidade escolar possam ter acesso à visitação.
- Caberá aos alunos explicar e expor tudo que foi vivenciado ao longo dos estudos.
- Depois da escolha da data para essa mostra, podem ser necessário encontros extra para ensaios e ajustes nas apresentações.

## Décimo Primeiro Encontro - A importância da Literatura indígena ser trabalhada em sala de aula

### CULMINÂNCIA

- Apresentar em local público e acessível as atividades realizadas ao longo dos encontros, com a participação dos pais, responsáveis e toda a comunidade escolar.



### Mostra Intinerante

Acreditamos que boas ideias devem ser compartilhadas, então que tal espalhar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo desta sequência com outros alunos, de outras escolas?

Combine com a turma, levem para escolas próximas as atividades vividas.

Deixe o próprio aluno compartilhar suas aprendizagens.

Acredite, será um sucesso!!!!



---

## RECURSOS

- Será utilizado o livro Meu vô Apolinário;
- Imagens impressas;
- Textos impressos;
- Pendrive com diversos vídeos e músicas;
- TV e Data-show;
- Lápis de cor, hidrocor e de cera;
- Papel Ofício e cartolinas;
- Tinta guache e pincéis;
- Cesto de cipó( Que pode ser substituído por uma caixa);
- Artefatos indígenas Potiguara;
- Gravação de aulas para produção de um pequeno vídeo sobre o livro Meu vô Apolinário;
- Lápis de quadro, apagador e lousa;

---

## AVALIAÇÃO

O processo avaliativo se dará gradativamente, buscando analisar o comportamento dos discentes frente às questões colocadas em sala e também relacionadas ao convívio escolar, bem como, suas construções em relação ao tema em estudo, buscando o aprimoramento, redimensionamento ou correções de ações propostas, com vistas ao bom desenvolvimento dessa sequência didática e alcance exitoso de seus objetivos.

---

## REFERÊNCIAS

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2006.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global Editora, 2004.

Arte de Mavi Jogo da Trilha. Youtube. 2:31s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=115&v=iM842MfcHNQ](https://www.youtube.com/watch?time_continue=115&v=iM842MfcHNQ). Acessado em 10 de outubro de 2019.

Brôs MC's. Koangagua. Youtube. 3:51ss. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBafJlZxT6s> . Acessado em 22 de setembro de 2019.

Confecção de Instrumento Musical: o maracá. Disponível em: <http://brinquedodoscomsucata.blogspot.com/2009/04/confeccao-de-instrumento-musical-o.html> . Acessado em 9 de outubro de 2019.

ISA #MenosPreconceitoMaisIndio. Instituto Socioambiental. Youtube. 2018. 1:31s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc&t=4s> . Acessado em 9 de outubro de 2019.

Meu vô Apolinário, um mergulho no rio da (minha) memória. Youtube. 26 de junho de 2018. 2:15s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Q0ftXE2m9w&t=6s>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

O Curupira. Série Juro que vi. Produção Multirio. Youtube. 2003. 11:21s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2-W2LmqjHSI> . Acessado em 8 de outubro de 2019.

Povos Indígenas no Brasil - Potiguará. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguará> acessado em 7 de outubro de 2019.

Crie um lindo e simples cocar. Guidecentral. Youtube. Outubro 2018. 1:48s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DOKaAdYqRBI>. Acessado em 8 de outubro de 2019.

Resenha do livro "Meu avô Apolinário". Disponível em: <https://books.google.com.br/livro>. Acessado em 9 de outubro de 2019.

Sertanejo Indígena - História do povo Umutina. Youtube. 21 de janeiro de 2014. 6:18s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EnJDudlZrgU> . Acessado em 22 de setembro de 2019.

Trechos da carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel - Os índios vistos pelos primeiros portugueses. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PedroAlvaresCabral/docs/mundo2a.doc> acessado em 22 de fevereiro de 2019.

## ANEXOS

### 1º ENCONTRO

#### **TEXTO: Os índios vistos pelos primeiros portugueses - transcrição de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel**

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos, bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. ... traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, do comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrês, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber.

Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobre-ponte, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegado aos cabelos, pena a pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar.

... as casas, as quais eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitania. Eram de madeira, e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palhas, de razoada altura; todas duma só peça, sem nenhum repartimento, tinham dentro muitos esteios; e, de esteio a esteio, uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Debaixo, para se aquecerem, faziam seus fogos. E tinha cada casa duas portas pequenas, uma num cabo, e outra no outro.

Diziam que em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os achavam; e que lhes davam de comer daquela vianda, que eles tinham, a saber, muito inhame e outras sementes, que na terra há e eles comem...

...Eles nã lavram, nem criam. Não há aqui boi nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutitos, que a terra e as árvores de si lançam. E com istos andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tantos, com quanto trigo e legumes comemos.

...Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logos cristãos, porque eles, segundo parece, não tem nem entendem em nenhuma crença.

---

... portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderam bem a sua fala e os entenderam, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor, que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa.

\*\*\*

... Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logos cristãos, porque eles, segundo parece, não tem nem entendem em nenhuma crença.

... portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderam bem a sua fala e os entenderam, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor, que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa.

\*\*\*

## 2º ENCONTRO

Olha eles não sabem de nada  
 Esse rap chegou lá na frente  
 Dou risada de você agora que você precisa  
 Porque minha fala é forte e está comigo  
 Falo a verdade não quero ser que nem você  
 Canto vários temas e isso venho mostrando  
 Voz indígena é a voz de agora  
 O rap mostra o que é verdade  
 Essa é a verdade e aqui nós somos uma banca  
 Essa galera tá com a gente só não pode dar risada  
 Porque Deus está vendo e ele é grande  
 E assim sigo em frente já estou indo longe  
 Vamos nós indígenas porque o tempo está passando  
 Só não pode cair pra gente ser feliz  
 Pra gente viver bem pra gente ter uma vida boa  
 E com isso a gente vê nosso povo feliz  
 O tempo tá passando e assim vou caminhando  
 Antigamente era muito mais feliz  
 O tempo tá passando e assim vou caminhando  
 Antigamente era muito mais feliz  
 O céu está limpo no meio de todos existe um  
 Os pássaros voam  
 Juntos são felizes  
 Mas mesmo assim alguns se acham  
 Esses querem saber mais que os outros só que vão perder  
 No jornal fala várias coisas  
 A TV mostra várias coisas  
 A verdade existe só que eles escondem  
 Mas existem pessoas com ideias fortes  
 Não fale, não fale bobagem  
 Assim é feio você não sabe você não viu  
 Eles não sabem  
 Bom dia boa tarde não se fala para um índio  
 Mas caminhamos  
 Onde eu vou eu mostro  
 Com a minha música lavo o meu rosto  
 Não estou xingando e nem estou falando  
 Você sabe que eu sei  
 Mas será que você irá contar?  
 Vê se não fale à toa  
 Nunca fale à toa  
 O tempo tá passando e assim vou caminhando  
 Antigamente era muito mais feliz  
 O tempo tá passando e assim vou caminhando  
 Antigamente era muito mais feliz  
 Antigamente era muito mais feliz  
 Antigamente era muito mais feliz  
 Antigamente era muito mais feliz

## Koangagua - nos dias de hoje

Hai amoite ndoikua'ai mbaeve  
 Korap oguarê amoite tenonde  
 Apuka pendereh nde ave reikotevê  
 Che ñe'avamba'e oi chendive  
 Añe'e haetegua ndaikosei ndechagua  
 Aporahei opaichagua ajauechuka  
 Ava mombeuha ava koangaguá  
 Rap ochechuka upea ha'e tegua  
 Koa mombeuha ape orereta  
 Orejavegua ndo aleike repuka  
 Ñdejara ochecha upea tuicha  
 Uperupi aha mombyryma aguata  
 Jaha ke ndeava ara ohasa  
 Ndo aleike nderea upeicha javya  
 Jaikoporã ñande rekoporã  
 Koanga jahecha ñande hente ovyapa

Ara ohasa upeicha che aha  
 Ymãovyapa  
 Ara ohasa upeicha che aha  
 Ymã ovyapa  
 Ymã ovyapa  
 Ara ipoti heta hente peteí  
 Guyirá kwera oveve  
 Ovy'a onondive  
 Mesmo upeicha ave umi hente oikwa'a sevê  
 Hikwai oikwa'a sevê soke operde  
 Jornal oje'ê opaicha ole'ê  
 Tevêpe oje'ê opaicha oñe'e  
 Oikuakwê hina oi hikwai ko oñomi  
 Soke hente ave oi iñe'ê hantãva oi  
 Ndo alei rene'êrene'embarei  
 Upeicha lvaí nderehechai nde reikwa'ai  
 Umi hente do ikwaai  
 Bom dia boa tarde ndo je'ei ko ape avape  
 Soke agwatá  
 Ahahape ahechuká  
 Che mborapepe ajovahei  
 Ndaja oi há nem da ei  
 Nde reikwa che aikwaava  
 Será pa remombeuta  
 Reñe'e ko mbarei  
 Anireñe'ê rei  
 Ara ohasa upeicha che aha  
 Ymã ovyapa

## 5º ENCONTRO

O pintor **Severino Pereira de Souza (Séver)**, nascido em 16/07/1958 é índio Potiguara da Aldeia Tracoeiras. Aos 8 anos de idade em sua casa desenhou um cachorro e sua mãe o incentivou bastante. Séver era muito esforçado na escola, andava a pé todos os dias da Aldeia Tracoeiras à Aldeia do Forte, mais ou menos duas horas a pé, só a ida!

Séver explica que ao desenhar é possuído pela força de Tupã e uma música calma lhe penetra o interior e lhe inspira uma natureza tranquila e harmônica. Triste, ele explica que foi tentar a vida no Rio de Janeiro porque em sua Aldeia não havia condições de ser aproveitado ou reconhecido e nem tão pouco no Estado da Paraíba. No Rio de Janeiro sofreu todo tipo de dificuldade por ser índio, nordestino e paraibano.

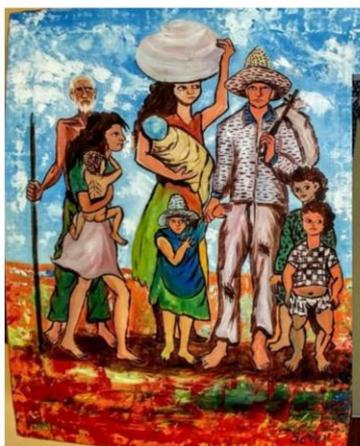
Um dia viu um anúncio num cartaz de uma escola de arte, lutou e ganhou uma bolsa devido a beleza de seu trabalho. Estudou dois anos. Hoje tem seus quadros na Suíça, Itália, EUA, Argentina e Espanha. Ganhou várias medalhas de ouro por sua arte.

Agora no primeiro semestre de 2019 realizou uma exposição na Estação Energisa em João Pessoa, onde turistas puderam apreciar e adquirir suas obras.

Quem tiver curiosidade em conhecer o artista:

Instagram: [indiosever](#)

Facebook: [Séver Potiguara](#)



## 7º ENCONTRO

### Brasil—Eliane Potiguara

que faço com a minha cara de índia?

e meus cabelos  
e minhas rugas  
e minha história  
e meus segredos?

que faço com a minha cara de índia?

e meus espíritos  
e minha força  
e meu tupã  
e meus círculos?

que faço com a minha cara de índia?

e meu toré  
e meu sagrado  
e meus “cabôcos”  
e minha terra

brasil, o que faço com a minha cara  
de índia?

não sou violência  
ou estupro  
eu sou história  
eu sou cunhã  
barriga brasileira  
ventre sagrado  
povo brasileiro

ventre que gerou  
o povo brasileiro  
hoje está só ...  
a barriga da mãe fecunda  
e os cânticos que outrora cantavam  
hoje são gritos de guerra  
contra o massacre imundo .  
(Retirado do livro: Metade Cara,  
metade máscara)



### Índio eu não sou

Não me chame de “índio” porque  
Esse nome nunca me pertenceu.  
Nem como apelido quero levar  
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota  
Colombo em meu solo desembar-  
cou  
E no desejo de às Índias chegar  
Com o nome de “índio” me apeli-  
dou.

Esse nome me traz muita dor  
Um bala em meu peito transpassou  
Meu grito na mata ecoou  
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui  
Caravela aportou bem ali  
Eu vi “homem branco” subir  
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão  
Com a cruz e a espada na mão  
Nos seus olhos, uma missão  
Dizimar para a civilização.

Ouve agora o que tenho a te falar,  
Não sou “índio” e venho mostrar,  
A palavra certa a pronunciar,  
Povo, etnia, é como debes chamar.

“Índio”, eu não sou!  
Sou Kambeba, sou Tembê,  
Sou kokama, sou Sateré,  
Resistindo na raça e na fé”

(KAMBEBA, Márcia, 2014 – Retirado  
do site Recanto das Letras)



### Destruição

Quando olhei as nossas matas  
Numa triste destruição  
Os animais estão morrendo  
Graças o homem sem coração  
Que beleza era essas matas  
Dá vontade de chorar  
Ouvindo o canto dos passarinhos  
Fugindo soto em seu caminho  
Até mesmo os nossos rios  
Estão sendo destruídos  
Cortando as árvores de suas mar-  
gens  
Mudando o curso já poluído  
Hoje vejo muitas árvores  
Cortadas e até queimadas  
Eu fico triste nesse instante  
Por que tamanha destruição  
Quando o verde dessas matas  
Tocar no teu coração  
Vendo tudo o que fizeste  
Com o teu povo e o teu irmão  
A natureza é nossa Mãe  
Jamais perdoa um filho seu  
Que tenta ela destruir  
Com arrogância e ambição.  
Francinaldo Gúyraguasú – Potiguara  
da Aldeia Akajutibiró/PB

## **10º ENCONTRO**

### **Trilha Indígena**

#### Material:

- TNT nas cores: verde, vermelha e preta;
- Cartolina nas cores: verde, rosa, roxo e laranja;
- Cola, durex colorido e tesoura;
- Números digitados e cortados de 1 até 35;
- Garrafas pet de 250ml para os pinos

#### Modo de fazer:

- Corte o TNT verde com 1,50cm X 1,50cm;
- Desenhe uma cobra no TNT vermelho e outra do mesmo tamanho no TNT preto. Corte as cobras em pedaços, depois vá montando um pedaço preto, um pedaço vermelho até montar a cobra como na foto abaixo. O material dará duas cobras.
- Depois de colar a cobra preta /vermelha no TNT verde, cole os números na sequência começando na cabeça e terminando na calda;
- Com as cartolinas coloridas corte três escadas, três serpentes e uma taça, cole conforme foto abaixo;
- Cubra as garrafinhas com durex colorido, cada uma de uma cor diferente.
- Confeccione um dado de papel, e cartões com perguntas. As perguntas podem ser sobre qualquer assunto explorado durante a sequência didática.

#### Vídeo com modelo de trilha:

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=115&v=iM842MfcHNQ](https://www.youtube.com/watch?time_continue=115&v=iM842MfcHNQ)



#### Como Brincar:

Divididos em equipe um representante da equipe joga o dado e avança o número sorteado. Se cair embaixo da escada sobe, se cair em cima desce. Se cair na cabeça da serpente desce. Nas casas sorteadas, tira um cartão e responde a pergunta. Quem chegar ao troféu primeiro ganha.