



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III GUARABIRA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

JOSÉ CARLOS RIBEIRO PEREIRA

**LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA SOB UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: DA INVISIBILIDADE À RESISTÊNCIA**

**GUARABIRA/PB
2025**

JOSÉ CARLOS RIBEIRO PEREIRA

**LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA SOB UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: DA INVISIBILIDADE À RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Estadual
da Paraíba – Campus III, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos Literários

Orientadora: Profa. Dra. Maria Suely da
Costa

**GUARABIRA/PB
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão 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.

P436l Pereira, José Carlos Ribeiro.
Literatura indígena em sala de aula sob uma perspectiva decolonial [manuscrito] : da invisibilidade à resistência / José Carlos Ribeiro Pereira. - 2025.
164 f. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em rede nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.
"Orientação : Prof. Dra. Maria Suely da Costa, Departamento de Letras - CH".
1. Literatura indígena contemporânea. 2. Ensino. 3. Letramento literário. 4. Daniel Munduruku. 5. Lei 11.645/08. I. Título

21. ed. CDD 372.41

JOSÉ CARLOS RIBEIRO PEREIRA

**LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA SOB UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: DA INVISIBILIDADE À RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Estadual
da Paraíba – Campus III, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos.

Aprovada em: 07 de março de 2025.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARIA SUELY DA COSTA
Data: 11/03/2025 14:28:36-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Maria Suely da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Documento assinado digitalmente
 JOSE VILIAN MANGUEIRA
Data: 11/03/2025 14:43:19-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. José Vilian Manguiera
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Examinador interno)

Documento assinado digitalmente
 ASSUNÇÃO DE MARIA SOUSA E SILVA
Data: 11/03/2025 15:44:05-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Profa. Dra. Assunção de Maria Sousa e Silva
Universidade Estadual do Piauí (UESPI – Examinadora externa)

Dedico este trabalho à minha orientadora, Professora Dra. Suely Costa, que muito me incentiva e me inspira desde os tempos da Graduação, nos percursos da Teoria Literária, da Monitoria, das Pesquisas de Iniciação Científica e, mais recentemente, deste Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi idealizada e desenvolvida em virtude da atuação de muitas pessoas em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, mas devo expressar minha máxima gratidão aos Povos Indígenas do Brasil. Foram eles que me despertaram para a necessidade de pensar naqueles que não estão em nossa realidade imediata e nas múltiplas violências cometidas contra a população originária do nosso país, a qual resiste desde 1500, enfrentando diversos atos de barbárie, que vão desde a tentativa de dizimar comunidades inteiras até a insistente ação de negar a identidade, o território e as lutas dessa população até hoje, sobretudo, nos espaços de poder, ainda dominados por aqueles que carregam o sangue indígena nas mãos.

De forma mais específica, quero agradecer a Filipe Potiguara, jovem indígena do Povo Potiguara, oriundo da Aldeia São Francisco, no município de Baía da Traição, na Paraíba. Suas percepções sobre a vida e os nossos constantes diálogos muito me ensinam e me fazem perceber além do que os olhos enxergam. A você, Filipe, meu muito obrigado pela companhia, pela torcida e por ter compartilhado tanto de sua vida comigo ao longo dessa jornada.

Quero agradecer, ainda, ao professor, pesquisador e escritor Daniel Munduruku, profissional que enxerga na literatura uma efetiva forma de dialogar com o outro, de ensinar, de desconstruir estereótipos. Suas obras fizeram com que eu me aproximasse da cultura indígena, compreendendo melhor os aspectos históricos, culturais e educacionais relacionados aos povos originários. Graças à sua vasta produção literária, pude selecionar o livro *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*, difundindo-o entre os meus alunos e oportunizando o desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigado pela oportunidade, Munduruku.

Ademais, quero agradecer a todas as gentes que vieram antes de mim, que me constituíram e me moldaram, físico e espiritualmente. Que nós sigamos acreditando em um futuro ancestral, conectado à natureza, ao essencial, ao que oportunize as nossas realizações sem que se reduzam as possibilidades do outro, à luz do seu direito de também viver e de ser feliz, em seu mundo, em seu território, no seu tempo, no ventre que o gerou e o acolheu.

Aos meus ancestrais, obrigado por terem me guiado até aqui. Espero que esteja cumprindo bem a minha missão nesta vida e nos espaços que tenho

ocupado. À minha mãe, Maria Rita, e ao meu pai, Carlos Antônio, meus agradecimentos por sempre terem me educado para a vida, sendo exemplos de honestidade, de trabalho e de fé inabalável. Tenho consciência do poder da torcida de ambos, refletido mais em gestos que palavras. É reconfortante saber que podemos desbravar o mundo, mas sempre teremos para onde voltar, porque há pessoas que nos amam e nos aguardam, na alegria do reencontro, na retomada.

Meu muito obrigado à CAPES, pela oferta desse curso de formação docente – o PROFLETRAS, tão necessário aos professores que atuam na Educação Básica. De modo específico, obrigado aos que compõem a unidade do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual da Paraíba/Campus III, por terem acolhido esta pesquisa e ampliado os estudos sobre a Literatura Indígena Contemporânea no ambiente acadêmico, em especial, à Profa. Dra. Suely Costa, que me acompanhou ao longo dessa caminhada e, desde o primeiro momento, foi receptiva à proposta. Minha eterna gratidão pela parceria e confiança, inclusive nos eventos e publicações. Quis o universo que nos reencontrássemos no Mestrado, passados tantos anos da Graduação. A nova experiência acadêmica foi transformadora!

À Profa. Dra. Assunção de Maria Sousa e Silva (UESPI) e ao Prof. Dr. José Vilian Manguiera (UEPB), que estiveram conosco na Banca de Qualificação e na Banca de Defesa, reforço a gratidão pelas recomendações, pela sensibilidade, pelos comentários de incentivo à pesquisa e por terem lido este trabalho com tanta dedicação. O olhar atento de ambos tornou esta dissertação ainda mais valorosa.

Agradeço, ainda, à minha turma do Mestrado, da qual eu tive a honra de ser o representante, eleito democraticamente [em candidatura única]. Levarei um pouco de cada um em minha memória. Devo, ainda, agradecer a dupla que me fez companhia em tantos momentos, proporcionando-me não apenas a presença efetiva, mas também risadas e ensinamentos sobre a vida: Joselice e Sérgio. Perdoem-me as ausências – justificadas e injustificadas – nesse processo. Espero, porém, ter sido um bom amigo e atuado para auxiliá-los quando precisaram de algum apoio. Quanto a mim, foi um privilégio ter conhecido pessoas tão engajadas, dispostas e dedicadas, que enfrentam os desafios com alegria e esperança.

Finalmente, expresso minha gratidão a todas e a todos que contribuíram e foram decisivos para que esta pesquisa pudesse ser aplicada na escola, com destaque para os meus queridos estudantes do 9º ano, em Esperança/PB. A cada encontro, a cada nova atividade proposta, pude me conectar ainda mais com eles,

com as suas realidades, aspirações e angústias. Concluo essa missão ciente de que, por meio da Literatura Indígena, conseguimos desconstruir estereótipos diversos, enfrentar preconceitos, vencer os desafios por meio da palavra, do discurso e da prática, evoluindo na condição de seres humanos. Muito obrigado por terem mergulhado nesse acontecimento, nessa experiência.

A literatura é um instrumento que orienta, igual à bússola num navio. Nem mesmo sei se ela é capaz de mudar o mundo. Sei, com certeza, que ela é capaz de mudar pensamentos errados, estereótipos, preconceitos. Ela aproxima mundos, constrói pontes, gera elos, amarra sonhos. Faz despontar horizontes.

Munduruku (2016, p. 189)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contribuir para a formação do leitor da literatura de autoria indígena, a fim de garantir o reconhecimento da escrita dos povos originários como um meio de existência e resistência ao longo do tempo. Buscou-se, assim, destacar a importância dessa literatura para a descolonização do conhecimento e para a valorização das culturas indígenas brasileiras. O estudo se concentra na aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A metodologia envolve a análise qualitativa da obra literária *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola* (2020), do escritor Daniel Munduruku, e a aplicação de uma sequência básica, conforme modelo proposto por Cosson (2021), direcionada a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, no município de Esperança/PB. Como aporte teórico, damos ênfase a pesquisadores indígenas, como Graúna (2013), que apresenta o conceito de Literatura Indígena Contemporânea, a sua forma e conteúdo; Munduruku (2012, 2018, 2019, 2020), a partir de problematizações sobre o ensino das narrativas indígenas; Kambeba (2020), que apresenta as maneiras de como os povos da floresta reúnem e reverberam ensinamentos; Potiguara (2019), ao retratar as lutas indígenas ao longo do tempo, inclusive na ocupação do território simbólico da palavra como ato de resistência; Smith (2018), pesquisadora que revela a importância de se descolonizar as metodologias aplicadas a pesquisas acerca dos povos indígenas; além de Kilomba (2019), autora que critica a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e defende a necessidade de descolonizar o saber; dentre outros. Já para a compreensão do letramento literário e das estratégias de formação do leitor, contamos com as contribuições de Rildo Cosson (2021, 2022). Os resultados deste trabalho indicam que a inclusão da literatura indígena em sala de aula contribui para a desconstrução de discursos estereotipados e promove uma maior compreensão e respeito pelas culturas, histórias e cosmovisões indígenas, além de apontar para o potencial do texto literário indígena no processo de formação do leitor literário crítico.

Palavras-Chave: Literatura Indígena Contemporânea; Ensino; Letramento Literário; Daniel Munduruku; Lei nº 11.645/08.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the formation of readers of literature authored by indigenous writers, in order to ensure the recognition of the writings of indigenous peoples as a means of existence and resistance over time. The goal is to highlight the importance of this literature for the decolonization of knowledge and the appreciation of Brazilian indigenous cultures. The study focuses on the application of Law No. 11.645/2008, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in schools. The methodology involves the qualitative analysis of the literary work "Indigenous Chronicles to Laugh and Reflect at School" (2020) by the writer Daniel Munduruku, and the implementation of a basic sequence, as proposed by Cosson (2021), aimed toward a 9th-grade class in elementary school in the municipality of Esperança/PB. Theoretical support emphasizes indigenous researchers such as Graúna (2013), who presents the concept of Contemporary Indigenous Literature, its form and content; Munduruku (2012, 2018, 2019, 2020), with discussions on the teaching of indigenous narratives; Kambeba (2020), who presents how forest peoples gather and spread teachings; Potiguara (2019), depicting indigenous struggles over time, including in the symbolic occupation of the word as an act of resistance; Smith (2018), a researcher who reveals the importance of decolonizing methodologies applied to research on indigenous peoples; as well as Kilomba (2019), an author who critiques the hegemony of Eurocentric knowledge and advocates for the need to decolonize knowledge; among others. For understanding literary literacy and reader development strategies, we rely on the contributions of Rildo Cosson (2021, 2022). The results of this work indicate that the inclusion of indigenous literature in the classroom contributes to the deconstruction of stereotypical discourses and promotes a greater understanding and respect for indigenous cultures, histories, and worldviews, in addition to highlighting the potential of indigenous literary texts in the process of forming critical literary readers.

Keywords: Contemporary Indigenous Literature; Education; Literary Literacy; Daniel Munduruku; Law No. 11.645/08..

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das correntes indianista, indigenista e indígena	31
Quadro 2 – Quadro ilustrativo das temáticas de Literatura Indígena	36
Quadro 3 – Obras de Daniel Munduruku.....	57
Quadro 4 – Número de estudantes na escola por ano/série	85
Quadro 5 – Escala de proficiência SAEB	87
Quadro 6 – Percepções e representações da pessoa indígena.....	92
Quadro 7 – Representação dos perfis dos estudantes	94
Quadro 8 – Apelidos dos participantes da pesquisa	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MPI – Ministério dos Povos Indígenas
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
STF – Supremo Tribunal Federal
TI – Terra Indígena
UnB – Universidade Nacional de Brasília
Unicamp – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. LITERATURA INDÍGENA: A PALAVRA COMO FLECHA	23
2.1 Literatura Indianista, Indigenista e Indígena: nada sobre nós sem nós.....	26
2.2 Literatura Indígena contemporânea: entre o individual e o coletivo	32
3. EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO	41
3.1 O ensino da literatura indígena contemporânea à luz da Lei 11.645/08	42
3.2 No contexto de ensino: enfrentar o colonialismo e ressignificar o saber.....	48
4. MUNDURUKANDO: PERCURSOS, TRAJETÓRIAS E ESCRITAS	55
4.1 Daniel Munduruku: da vida, uma obra.....	56
4.1.1 <i>Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola</i>	61
5. METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	83
5.1 Contexto de pesquisa e sujeitos envolvidos.....	85
5.2 Procedimentos metodológicos e resultados alcançados	90
5.2.1 Etapa da Motivação: presenças e imaginários indígenas.....	91
5.2.2 Etapa da Introdução: os mundurukus e as formigas vermelhas.....	93
5.2.3 Etapa da Leitura: de frente com os estereótipos	98
5.2.4 Etapa da Interpretação: reflexões e descolonização da linguagem	102
5.3 Produto da pesquisa: Caderno Pedagógico – Leituras Literárias Indígenas.....	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS	120
APÊNDICES	127

1 INTRODUÇÃO

O Brasil nem sempre foi como apresentaram, nem mesmo pelo nome que nos habituaram a chamar. Em função de um processo colonizador violento, tentaram apagar histórias e culturas vinculadas aos povos que tinham Pindorama¹ como sua casa-comum, onde a harmonia com a natureza se constituía como o melhor padrão de vida que se desejava ter. Aos invasores, porém, pouco importava o que não se colocava a serviço do lucro, do enriquecimento à custa do outro, das terras ocupadas e das mortes geradas, sejam materiais ou simbólicas². Decerto, restou aos povos originários, aos donos da terra, a luta pela resistência, o enfrentamento do estrangeiro para a defesa de sua própria existência ao longo do tempo, em meio a perdas e ganhos, em uma constante batalha contra o extermínio, o genocídio, o etnocídio, o apagamento, a invisibilidade.

Os efeitos desse processo de colonização, mesmo passados mais de 500 anos, perdura até hoje, em uma tentativa de impor a grupos originários um lugar da não-existência, materializado por meio de espaços e discursos que buscam, de forma implacável, negar o direito à terra, à cultura, à língua e à diversidade das 305 etnias constituídas no país, com 1,7 milhão de indígenas a elas vinculados, conforme Censo Demográfico do IBGE (2022). Trata-se, pois, de um grupo que mantém viva a memória ancestral, ainda que as múltiplas formas de violências empregadas pelo próprio Estado, ao longo de mais de cinco séculos, tenham buscado convencê-los de que seriam perdedores. Entretanto, como aponta Krenak (2018, s/n)³: “As crianças indígenas (...) não aprendem a ser vencedoras, porque, para uns vencerem, outros têm de perder. Elas aprendem a partilhar.”

¹ Segundo a obra *Pindorama conquistada: repensando a questão indígena no Brasil*, de autoria de Francisco Moonen, “PINDORAMA, ou terra das Palmeiras, era originalmente habitada por inúmeros povos que se identificavam como Tupinambá, Tamoio, Caeté, Potiguara, Tupiniquim, ou com outras dezenas de nomes diferentes. Embora muitos destes povos falassem a mesma língua e possuísem culturas idênticas, ocupavam territórios separados e bem delimitados que consideravam seus e que protegiam contra a invasão por povos vizinhos. O primeiro encontro destes povos com os europeus se deu no ano de 1500 da era cristã, quando aqui chegaram os portugueses. Como estes não sabiam que tinham chegado em Pindorama, chamaram-na Terra da Vera Cruz, e depois Brasil. Aos habitantes de Pindorama chamaram simplesmente “índios” (Moonen, 1983, p. 11).

² Ao nos referimos às mortes simbólicas, estamos tratando das sistemáticas violências cometidas contra os povos colonizados, inclusive na tentativa de roubar-lhes a própria identidade.

³ Somos índios, resistimos há 500 anos. Fico preocupado é se os brancos vão resistir. Disponível em: <https://expresso.pt/internacional/2018-10-19-Somos-indios-resistimos-ha-500-anos.-Fico-preocupado-e-se-os-brancos-vaao-resistir> Acesso em 18 jun. 2024.

Com a Promulgação da Constituição Cidadã de 1988⁴, pela primeira vez, os povos indígenas passaram a ser vistos como pessoas de direito constituído, inclusive em relação às terras por eles ocupadas originalmente, cabendo ao Estado homologar esses territórios, processo que segue a passos lentos até hoje. Entretanto, surge a necessidade de esses povos também ocuparem outro território – o simbólico – o território da palavra, fazendo com que a língua do outro também seja colocada como uma arma, uma flecha, um “antídoto” (Bispo dos Santos, 2023, p. 59) a ser utilizado diante dos ataques na contemporaneidade, em um claro movimento de defesa de sua cultura, que deve ocorrer em múltiplos campos: social, jurídico, político, acadêmico, literário. É nessa perspectiva que situamos a Literatura Indígena Contemporânea, entendida como mais uma estratégia de resistência às mazelas coloniais; nesse caso, em contexto educacional, ponto de interesse desta pesquisa.

Consideramos que, em um cenário acadêmico, são escassas as práticas postas na condição de confrontar o colonialismo⁵. Não raro, a própria universidade, em vez de também valorizar a vida fora do que se convencionou chamar de cânone, silencia muitas vozes, assim como o fez a própria Academia Brasileira de Letras (ABL) ao longo de boa parte de sua existência enquanto instituição. Esse movimento dificulta, por exemplo, o contato com a produção literária de autoria indígena no próprio Curso de Letras, experiência que vivenciamos até a finalização da Graduação, em 2014, ou seja, já após a aprovação da Lei nº 11.645, em 2008. Resta-nos, então, questionar: como se aplica uma lei em sala de aula se a própria universidade, em cursos de Licenciatura, não toma para si a responsabilidade de formar o profissional diante dessa demanda?

Esse movimento de perpetuação de um sistema colonial, a partir de escolhas, discursos e linguagens que fortalecem o opressor e buscam invisibilizar o oprimido (Freire, 2019), nos impõe a condição de reproduzir o que nos ensinam, o que dizem

⁴ Na Constituição, promulgada em 1988, os direitos dos povos indígenas estão expressos em capítulo específico (Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios) com preceitos que asseguram o respeito à organização social, ao território, aos costumes, às línguas, crenças e tradições.

⁵ À luz de Césaire (2008, p.10), compreendemos que os efeitos do colonialismo vêm de um processo de colonização que se constituiu a partir “do gesto decisivo do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas”. Dialogamos com o referido autor para reforçar que, nesses termos, “A Europa é indefensável” (Césaire, 2008, p.9), pois “uma civilização que justifica a colonização – portanto a força – já é uma civilização doente” (2008, p. 21). E é essa civilização que atuou para impor aos povos originários a sua cultura, vendo-o como “instrumento de produção” e promovendo a “coisificação” dessas pessoas (2008, p.24).

ser o certo ou errado. Por mais essa razão, não havia, durante muito tempo, de nossa parte, qualquer preocupação com uma educação que pudesse contribuir para a descolonização do conhecimento em sala de aula, tampouco para a desconstrução de estereótipos vinculados a grupos minoritários, seja no contexto de ensino ou fora dele. Essa consideração é importante para que compreendamos o perigo de permanecer indiferente ou de não ter consciência sobre o espaço de privilégio ocupado. Afinal, se a dor que dói no outro não me afeta, que mal ela me faz?

Essa necessidade de enxergar o outro e de lutar contra a banalização do mal (Arendt, 1999), risco que sempre está à espreita, foi reforçada durante as estratégias negrogovernamentais (Franco, 2021), vivenciadas no Brasil no período do governo Bolsonaro (2019-2022), quando se desencadeou a crise humanitária no maior território indígena do mundo: a Terra Yanomami⁶. Enxergar que cerca de 600 crianças indígenas foram mortas por doenças evitáveis durante esse período, especialmente por contaminação de mercúrio, desnutrição e fome, nos insere em um lugar de indignação. A leitura desse cenário promoveu o estímulo a esta pesquisa, no intuito de contribuir para que não permaneçamos cegos, indiferentes e deliberadamente omissos diante de atrocidades como as vivenciadas por esses povos em pleno regime democrático.

Em vista disso, o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – se estabelece como um caminho fértil na direção de acolher as nossas inquietações e nos estimular a pensar em práticas que possam ser um horizonte de esperança diante de problemas que geram incômodo ao professor-pesquisador. É nesse espaço de indignação e ação, portanto, que se situa esta pesquisa, ao buscar, como objetivo geral, contribuir para a formação do leitor da literatura de autoria indígena. A proposta, nesse caso, se direcionou a alunos do Ensino Fundamental – 9º ano, de forma a colaborar para que se tornassem, pelo olhar e pela escuta, mais humanos e sensíveis à dor do outro, ao despertar a compreensão sobre a cultura dos povos originários para além da visão estereotipada apregoada pelo discurso colonizador.

Para compreender o conceito de Literatura Indígena contemporânea, devemos, primeiro, estar cientes de que a escrita não-alfabética, materializada em forma de grafismos feitos nas cerâmicas, tecidos, utensílios de madeira e no próprio

⁶ Documentário TV Brasil: *Yanomami: o direito de existir*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dL_wI73RQbA&rco=1 Acesso em 18 jun. 2024.

corpo, sempre se fez presente nas culturas indígenas em tempos imemoriais⁷, muito antes de os invasores chegarem às terras brasileiras. Entretanto, a escrita alfabética só é introduzida, entre esses povos, a partir do século XVI, por influência da colonização europeia. Sendo assim, segundo Graúna (2013, p.74), “o conjunto de manifestações literárias de autoria indígena sugere dois momentos no Brasil: o período clássico referente à tradição oral (coletiva) e o período contemporâneo (de tradição escrita individual e coletiva)”. Nessa perspectiva, esta pesquisa se detém ao estudo de textos de autoria indígena vinculados ao período contemporâneo.

No período clássico, as narrativas indígenas se constituíam tanto pela oralidade quanto pela inserção de símbolos e mensagens inscritas no próprio território. Isso constitui, portanto, uma forma de escrita que sempre se fez presente, com o objetivo de garantir a transmissão de ensinamentos, narrativas e experiências entre esses povos. Essa forma de orientar o outro, a partir de conhecimentos ancestrais, permitiu que a população indígena pudesse manter, ainda que transcorrido tanto tempo, as suas culturas, a espiritualidade, a sabedoria de uso das plantas como instrumento de cura, dentre outros aspectos, que variam, ainda, conforme a etnia sobre a qual direcionamos o olhar.

Por outro lado, no período contemporâneo, já no século XX, observa-se a primeira publicação⁸, de autoria indígena, no Brasil, com a obra *Antes o mundo não existia*, de Umúsin Panlõn & Tolamã Kenhíri, pertencentes ao povo Desâna, do Alto Rio Negro/AM, lançada em 1980. Posterior a isso, especialmente com a luta pela promulgação da Constituição Federal, em 1988, que consagrava direitos aos povos indígenas, essa produção literária ganha força durante os anos 1990, com escritores como Eliane Potiguara, Olívio Jekupé e Daniel Munduruku.

Neste trabalho, em específico, à luz da produção literária contemporânea de autoria indígena, analisamos como esse texto é recepcionado em sala de aula, em um processo de leitura relacionado à necessidade de garantir o letramento literário indígena dos estudantes. Consideramos, nesse sentido, que “a leitura de autores

⁷ Há uma visão equivocada, perpetuada historicamente, que defendia a ideia de serem os indígenas pertencentes a sociedades ágrafas. Entretanto, os estudos mais recentes desconstruem essa narrativa colonial, como este artigo do professor e pesquisador Patrick Rezende: Rezende, P. (2019). *Para além do Oral e do Escrito: O Caso das Reescritas Koitiria*. Cadernos De Tradução, 39(esp), 148–170. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2019v39nespp148>

⁸ Essa afirmação se sustenta a partir dos estudos publicados na tese *Narrativas de escritores indígenas amazonenses: modos de ver, modos de pensar*, de autoria de Delma Pacheco Sicsú. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/47571/1/DelmaPachecoSicsu_TESE.pdf Acesso em 04 fev. 2025.

indígenas pode contribuir para a descolonização do currículo escolar, no qual existe o predomínio da visão eurocêntrica do conhecimento” (Ramos, 2021, p. 131). Nesse sentido, caminhamos na direção de uma educação que atue de forma a descolonizar o conhecimento, partindo da ideia de que fomos/somos submetidos a um forte discurso colonial, inclusive a partir do saber científico difundido nas instituições formais e nos materiais didáticos por elas adotados. Dessa forma, assim norteados, torna-se possível, em sala de aula, a promoção do respeito às diferenças, a partir de uma trilha voltada à ancestralidade⁹.

Sob esse viés, é essencial reforçar que o processo de colonização deixou marcas profundas no sistema de educação brasileira, com a perpetuação de discursos moldados pela lógica eurocentrista, branca e elitista. A partir dessa visão, os povos indígenas foram representados de maneira estereotipada, na esteira do *Tratado da Terra do Brasil*, escrito por Pero de Magalhães, em 1573, obra que apresentou os povos originários como pessoas que não tinham “fé, nem lei, nem rei” (Gandavo, 2008, p. 65). Essa forma de representação se estendeu ao longo da Literatura Brasileira até o momento em que escritores indígenas passam a ocupar esse espaço, fazendo com que, cada vez mais, as suas histórias sejam ouvidas e novas narrativas ganhem visibilidade.

É preciso, pois, rompermos com essa herança colonial, caminho que se revela possível pela escuta das vozes daqueles que foram subjugados e forçados ao silenciamento. Urge, então, que a educação institucionalizada preze por ampliar os espaços àqueles que, durante séculos, foram retratados apenas pelo olhar do colonizador, inclusive sob formas e visões intencionalmente equivocadas. Assim, torna-se possível contribuir para a formação do sujeito na perspectiva decolonial, movimento que vem sendo reforçado com a aprovação de legislações específicas no Brasil, como a Lei nº 10.639/03¹⁰ e a Lei 11.645/08.

Com o intuito de atender a essa problemática, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, estabeleceu a obrigatoriedade do trabalho com a cultura afro-brasileira e indígena, com destaque para as aulas de História Brasileira, Educação

⁹ Compreendemos a ancestralidade não apenas como uma lembrança do passado, mas um alicerce contínuo que molda e sustenta a identidade e a existência contemporânea.

¹⁰ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, prevê a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Posteriormente, em 2008, esse dispositivo legal foi ampliado, incluindo a temática indígena, com a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, representando, assim, um movimento de consolidação da política antirracista no Brasil, por meio da legislação federal.

Artística e Literatura. Trata-se, pois, de um momento crucial para o fortalecimento do território simbólico por meio do texto literário, para fins de reforçar os espaços de luta, de existência e de resistência dos povos indígenas brasileiros.

Segundo Fanelli, a lei nº 11.645/08, tramitada entre o 1º e 2º mandatos do Presidente Lula, não apresentou uma discussão atrelada apenas a “um conteúdo educativo em si, mas em meio a um jogo de interesses políticos (...) com a presença de grupos com interesses contraditórios e antagônicos” (Fanelli, 2021, p. 83). Esse movimento demonstrou, assim, o desconhecimento de vários deputados e senadores sobre os povos indígenas, ao mesmo tempo em que outros tantos lutaram para a perpetuação do silenciamento das pautas evidenciadas pelos povos originários desde as primeiras discussões acerca da Constituinte de 1988, época em que Ailton Krenak teve a oportunidade de, em um discurso histórico¹¹, fazer com que o Estado ouvisse as necessidades de seu povo, que deveriam ser considerados cidadãos indígenas brasileiros, com direitos assegurados.

Entretanto, em que pesem diversos avanços desencadeados pelo Movimento Indígena no Brasil¹², inclusive do ponto de vista da legislação atual, os discursos reproduzidos até hoje, no espaço escolar, apontam que, mesmo passados 16 anos desde a aprovação, a Lei nº 11.645/08 não tem sido suficientemente implementada¹³. Não raro, os livros enfatizam o mito do descobrimento do país pelos portugueses, enquanto as bibliotecas escolares não dispõem de um efetivo acervo de obras literárias de autoria indígena. Ademais, não há, ainda, um trabalho estruturado de formação continuada de professores, a partir do recorte teórico antirracista que contribua para a superação de preconceitos difundidos ao longo de séculos. Somado a isso, vislumbra-se a urgência de o mercado editorial ampliar o número de publicações indígenas, sob o estímulo do Ministério da Educação.

¹¹ Discurso de Ailton Krenak, na Assembleia Nacional Constituinte (1987). Disponível, em vídeo e em transcrição, na íntegra, em: https://mooc.campusvirtual.fiocruz.br/rea/introducao-sus/assets/docs/vd6_transcription.pdf Acesso em 18 jun. 2024.

¹² Munduruku (2012, p.15-17), afirma que “o Movimento Indígena se organizou nos idos de 1980, aproveitando o momento histórico nacional, que era de mobilização política e de intensa participação popular, sobretudo no chamado movimento social”. Sendo assim, uma nova geração de indígenas passou a assumir a organização da luta, constituindo-se, enfim, como “um movimento político capaz de organizar pautas de reivindicações que levassem em consideração o direito à diferença”.

¹³ O estudo *Avaliação da Qualidade da Educação Infantil: Um retrato pós BNCC (Base Nacional Comum Curricular)*, realizado em 2024, demonstra que 9 em cada 10 escolas não abordam aspectos étnico-raciais em sala de aula, mantendo-se à margem da legislação. Pesquisa disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/01/6787065-nove-em-cada-10-escolas-nao-abordam-aspectos-etnico-raciais-nas-aulas.html> Acesso em 22 jan. 2025.

Diante dessas lacunas, resta, então, ao professor de Língua Portuguesa, a partir de sua prática, selecionar as atividades de pesquisa e definir materiais que dialoguem com as normativas legais¹⁴, de modo a contribuir para aprofundar o entendimento dos estudantes acerca dos costumes, vivências e cosmovisões indígenas, promovendo o reconhecimento e a valorização da sua própria história e da sua identidade, a fim de fortalecer o respeito à diversidade étnico-cultural.

Em síntese, o problema que se enxerga em sala de aula exige uma solução que passa pela necessidade de ampliar o repertório dos estudantes acerca da literatura brasileira, com ênfase em obras de autoria indígena, no intuito de abrir caminhos para a formação do leitor literário em sala de aula, além de promover a escuta das vozes de grupos que foram historicamente silenciados, com foco nos povos indígenas, rompendo com discursos que, frequentemente, são reproduzidos na própria escola, em eventos pontuais¹⁵, nos quais a reflexão crítica sobre a realidade é posta em segundo plano.

Em torno disso, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) define, como uma de suas competências atreladas à área de Linguagens no Ensino Fundamental, o desenvolvimento do “senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas”. (Brasil, 2018, p. 65). Assim, o trabalho com o texto literário de autoria indígena dialoga com o pressuposto pelo referido instrumento normativo, configurando-se como uma oportunidade de discussão em torno da heterogeneidade de povos e culturas brasileiras, de modo a estimular a criticidade no estudante e despertar o senso de respeito à diferença.

Já no que se refere, especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC pontua a importância de consolidar a formação do leitor literário, a fim de que “a função utilitária da literatura possa dar lugar à sua função humanizadora, transformadora e mobilizadora.” (Brasil, 2018, p. 138). Isso vai ao encontro do que Candido (1989, p.113-116) defende, ao destacar

¹⁴ Entendemos, como normativas legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a incorporação da Lei nº 11.645/08, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

¹⁵ Ao nos referirmos a eventos pontuais, consideramos que o 19 de abril, por exemplo, ainda é visualizado, nas escolas, como uma data comemorativa. Isso quer dizer que a perspectiva festiva, com uso de enfeites, adereços, pinturas e danças, terminam por tornar esse momento estereotipado, desconectado das reais lutas indígenas. Afinal, a cultura desses povos está intimamente vinculada à natureza, ao território, às suas cosmovisões.

que a literatura tem um “papel formador da personalidade”, “enriquecendo a nossa percepção e a nossa visão de mundo”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por base as seguintes questões: Quais as possibilidades e impactos do trabalho com o texto de autoria indígena na formação do leitor literário em sala de aula, na perspectiva de uma educação decolonial? De que maneira o acesso a essa produção pode contribuir para enriquecer o currículo? A hipótese é de que a literatura de autoria indígena, sobretudo pelo seu conteúdo, pode garantir a formação de leitores literários críticos, capazes de entender, com maior clareza, os processos histórico-sociais do seu país.

A fim de promover as devidas reflexões e subsidiar as leituras sobre os problemas apresentados neste trabalho, dedicamos o olhar sobre a obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola* (2020), de Daniel Munduruku. Neste livro, o autor apresenta 18 crônicas que versam acerca da desconstrução de estereótipos em torno da pessoa indígena, além de sensibilizar o leitor para enxergar e compreender não apenas o conceito, mas as vivências e lutas travadas pelos povos originários, por direitos e por reconhecimento, em aspectos relacionados à cultura, à língua, à natureza, à relação de gênero e à espiritualidade.

Ao longo das narrativas dispostas na referida obra, observamos um vocabulário acessível, garantindo a acessibilidade para diversos públicos da Educação Básica, como o alvo desta pesquisa: estudantes do 9º ano, na faixa etária dos 14 aos 16 anos, inseridos em contexto de vulnerabilidade social, no município de Esperança, localizado no Agreste Paraibano, onde residem, segundo Censo do IBGE 2022, 31.231¹⁶ (trinta e um mil, duzentas e trinta e uma) pessoas.

A metodologia de estudo é de caráter aplicado, a fim de expandir o conhecimento dos participantes e abordar um problema que requer uma abordagem inovadora. Adota, como base teórica, a Literatura Indígena contemporânea, à luz de Graúna (2013), Potiguara (2019), Munduruku (2017, 2018, 2020), dentre outros pesquisadores. Além disso, tivemos, como aporte teórico, os estudos de Antonio Candido, acerca da relação entre texto literário e sociedade; Rildo Cosson (2021), a partir de obras que discutem o caminho do letramento literário; Colomer (2003), com os apontamentos acerca da formação do leitor literário; assim também nos

¹⁶ Os resultados do Censo Demográfico de 2022, referentes ao município de Esperança/PB, podem ser consultados em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/esperanca.html> Acesso em 05 fev. 2025.

ancoramos em Smith (2018), que apresenta a importância de descolonizar metodologias nas pesquisas acerca dos povos indígenas.

Quanto à sua estrutura, esta dissertação, além da introdução, está composta por 04 capítulos. No primeiro capítulo, “Literatura Indígena: a palavra como flecha”, exploramos a multifacetada tradição literária indígena, destacando sua evolução e impacto. Essa parte é dividida em duas seções: a primeira discute as distinções entre literatura indianista, indigenista e indígena, enfatizando a importância do protagonismo indígena na narrativa. Já a segunda seção foca na literatura indígena contemporânea, ressaltando o diálogo entre a autoria individual e a identidade coletiva dos povos originários do Brasil.

No segundo capítulo, “Educação e Descolonização,” enfatizamos a necessidade de reformular a educação para incluir e valorizar as vozes marginalizadas, especialmente no contexto brasileiro. Inspirado pelas ideias de Grada Kilomba (2019), observamos que a descolonização do conhecimento é tanto um processo político quanto epistemológico. Em vista disso, destacamos a importância de questionar e reestruturar as bases do conhecimento construídas sob uma visão colonial, promovendo uma educação que reconcilie os estudantes com sua história, memória e ancestrais, de modo a enfrentar as formas sofisticadas de dominação epistêmica e formar sujeitos na perspectiva decolonial, promovendo uma educação inclusiva.

No terceiro capítulo, “Mundurukando: percursos, trajetórias e escritas”, lançamos um olhar sobre os aspectos estéticos e biográficos relacionados ao escritor e à obra de Daniel Munduruku. Ademais, focamos na análise dos textos – 18 crônicas – de sua autoria, definidos para essa pesquisa.

No quarto capítulo, “Metodologia e proposta de intervenção”, detalhamos a metodologia aplicada nesta pesquisa-ação, com enfoque para o contexto, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e a forma de execução, à luz da Sequência Básica, proposta por Cosson (2021).

Por último, seguem as considerações finais, com destaque para as questões centrais da pesquisa, assim como para os resultados alcançados, e as referências de apoio à discussão. Com a perspectiva de contribuir na condição de estratégias para difusão de leituras literárias indígenas focadas na desconstrução de estereótipos, apresentamos, ao término da pesquisa, como produto desta, um Caderno Pedagógico, com a intenção de estimular e recomendar atividades

vinculadas à Literatura Indígena para a sala de aula, de forma dinâmica e valorativa quanto à representação dos povos originários no Brasil. Além disso, inserimos, nos apêndices, uma proposta de Minuta de Lei que possa inspirar a aprovação de legislação específica nas redes públicas da Educação Básica, apontando caminhos para a operacionalização da Lei nº 11.645/08 nas escolas.

2 LITERATURA INDÍGENA: A PALAVRA COMO FLECHA

Eu falo com as pessoas em grupos grandes e em grupos pequenos. Converso com elas, falo a respeito da nossa sobrevivência na Terra. O pessoal escuta, mas a fala da gente não vai tão longe, por isso pensei no arco e flecha. A gente estica e solta para ir mais longe, para tocar o coração, para olhar e escutar. Se a flecha não toca, não se olha nem se escuta. Por isso eu escolhi a palavra como flecha, para falar com o não indígena. (Yanomami, 2023, s/p)¹⁷

Este capítulo, dividido em dois subcapítulos, explora o uso da literatura como um meio de resistência pelos povos indígenas, destacando figuras como Davi Kopenawa e Ailton Krenak. Kopenawa considera a escrita um meio de conscientização dos não-indígenas acerca da ataques ambientais e culturais relacionados ao seu povo, enquanto Krenak enfatiza a importância da oralidade e da escrita como formas complementares de preservar a identidade indígena. O capítulo discute a transição das representações indianistas e indigenistas, produzidas por não-indígenas e muitas vezes romantizadas, para a literatura indígena contemporânea, na qual os próprios indígenas narram suas histórias, promovendo a autorrepresentação e desafiando estereótipos difundidos ao longo de séculos.

Nesse sentido, a literatura indígena contemporânea é apresentada como um campo de resistência cultural que aborda temáticas como memória e ancestralidade. O capítulo também ressalta o crescimento da literatura indígena no mercado editorial e seu papel na ampliação do repertório cultural e na promoção do reconhecimento dos direitos indígenas, especialmente após a promulgação de leis e a criação do Ministério dos Povos Indígenas.

Davi Kopenawa é o xamã e líder político do Povo Yanomami. Segundo Taddei (2021, p.1), esta importante referência de luta indígena não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, teve “sua família quase totalmente dizimada por doenças infecciosas trazidas por autoridades brasileiras no final da década de 50.” Atualmente, Kopenawa se divide entre estar em sua comunidade e em representar o seu povo nas agendas nacionais e internacionais. A sua luta ocorre em muitas frentes, e a literatura é uma delas. Em coautoria com o antropólogo Bruce Albert,

¹⁷ Citação retirada de entrevista, concedida por Davi Kopenawa Yanomami, ao Instituto Humanitas Unisinos, em 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/628979-a-palavra-como-flecha-entrevista-com-davi-kopenawa-yanomami> Acesso em 05 fev 2025.

lançou duas obras: *A queda do céu* (2015), na qual tece reflexões acerca das cosmovisões indígenas, a destruição da natureza, a crise climática e o modelo predatório assumido pelo homem branco ao longo do tempo; e, mais recentemente, *O espírito da floresta* (2023), coletânea que reúne textos, sustentados pelo saber xamânico dos Yanomamis, vinculados à biodiversidade e às consequências da destruição dessa riqueza ao longo do tempo.

Ao refletir sobre o poder da escrita e da necessidade de a ela recorrer, Davi reforça: “Vocês não conhecem nossa floresta e nossas casas. Não compreendem nossas palavras. Assim, era possível que acabássemos morrendo sem que vocês soubessem” (Kopenawa, 2023, p.54). O autor se refere aos não-indígenas, com quem é preciso dialogar, a fim de que sejam despertados para a compreensão sobre a identidade e o modo de viver indígena. Por essa razão, ao buscar espaço nas publicações editoriais, os povos originários objetivam despertar a consciência adormecida dos brancos, na esperança de que haja tempo para evitar a queda do céu, ou seja, a destruição completa, conforme a cosmovisão Yanomami.

Outro indígena que recorre à literatura para difundir os saberes de seu povo, em defesa do meio ambiente e da própria sobrevivência humana, é Ailton Krenak. Reconhecido internacionalmente em virtude de discurso proferido, em 1987, durante a Assembleia Nacional Constituinte, como forma de defesa da inclusão dos direitos indígenas na Constituição Federal (Capítulo VIII: dos Índios)¹⁸, esse filósofo e escritor jamais abandonou a causa que o move. Dentre suas obras mais conhecidas, estão *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020), *A vida não é útil* (2020), *O amanhã não está à venda* (2020) e *Futuro ancestral* (2022). Esse histórico lhe proporcionou a chegada à Academia Brasileira de Letras, em 2024, como primeiro indígena da instituição, rompendo um longo período de exclusão e silenciamento dos saberes e das experiências indígenas na ABL.

Por outro lado, Ailton tem sido sempre enfático ao afirmar: “Não sou escritor. Meus livros são apenas transcrições de palestras ou falas minhas. Eu conto histórias, não faço parágrafos”¹⁹. Isso leva à reflexão de que, para a maioria dos povos indígenas, a oralidade, a conversa, o diálogo são atos prioritários no

¹⁸ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 8 jun. 2024.

¹⁹ Discurso de Recepção de Ailton Krenak na Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak/discurso-de-recepcao> Acesso em 13 jun. 2024.

relacionamento entre as pessoas. Os não-indígenas, porém, dependem da palavra escrita para ter acesso a esse conhecimento, já que, em virtude de a colonização ter atuado no sentido de dificultar o acesso às línguas indígenas, buscando, a todo custo, minimizar a sua importância, apenas a língua do colonizador²⁰, o português, passou a ocupar o lugar de privilégio no país.

Entretanto, na perspectiva de não se limitar à publicação de textos em língua portuguesa, diversos indígenas têm buscado a edição de obras bilíngues, que possam contribuir para tornar conhecidas e valorizadas as línguas nativas, ainda desconhecidas pela maioria dos brasileiros. Como forma de exemplificar as publicações bilíngues²¹, podemos citar *Guayarê: o menino da aldeia do rio* (2019), de Yaguarê Yamã, livro impresso pela Editora Biruta, que traz a versão do texto na Língua Maraguá, idioma em processo de recuperação por iniciativa das escolas da região do Amazonas, onde as crianças vêm sendo alfabetizadas a partir da língua do seu povo, de modo a preservá-la, embora o aprendizado do português seja uma necessidade para que eles consigam acessar alguns direitos, inclusive no aspecto da educação, como as universidades²², além do mercado de trabalho.

Nesse sentido, ao ter contato com as publicações bilíngues, o leitor tem acesso a formas de linguagem que, no percurso do tempo, foram menosprezadas pelo Estado Brasileiro, a fim de dar lugar às línguas coloniais, como a Portuguesa, a Inglesa e a Espanhola, incluídas no currículo e nos exames oficiais.

No intuito de reforçar o movimento de resistência já empreendido pelas escolas indígenas, é preciso recorrer também às publicações literárias bilíngues que não se curvam simplesmente à língua do colonizador para se tornar acessível, mas se utiliza de um instrumento (a escrita alfabética inscrita em material impresso) para atuar na preservação de idiomas que não podem ser simplesmente esquecidos ou ignorados. Por consequência, o não-indígena passa a ter contato com vocabulário,

²⁰ A partir dos escritos do quilombola Nego Bispo (2023), na esteira da contracolônização, compreendemos que, apesar de os produtos da colonização não serem parceiros dos colonizados, é preciso usá-los para que as estratégias coloniais sejam enfraquecidas. Assim, é preciso usar a língua portuguesa no processo de enfrentamento e oferecer discursos que se contraponham àqueles dominantes.

²¹ Outras publicações bilíngues podem ser lembradas, como *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku (2006); *Retorno ao ventre*, de Jr. Bellé (2024); e *Massacre indígena Guarani*, de Luiz Karai (2006).

²² Segundo o Censo de Educação Superior do INEP, entre 2011 e 2021, o número de indígenas matriculados nas universidades aumentou em 374%. Há instituições, como a UnB e a Unicamp, que realizam processos seletivos próprios para esse público, buscando enfrentar os desafios de permanência e diálogo intercultural no espaço acadêmico. Disponível em: <https://ispn.org.br/artigo-mais-indigenas-estudantes-nas-universidades-o-desafio-de-permanecer/> Acesso em 04 fev. 2025.

expressões e formas de se comunicar diversas da sua, processo que colabora para a formação de um leitor literário multicultural²³.

Portanto, as publicações literárias bilíngues contribuem para a preservação e a revitalização das línguas indígenas, além de desafiar as narrativas hegemônicas. Esse esforço de resistência literária permite que tanto os leitores indígenas quanto os não-indígenas se envolvam em um diálogo multicultural. À medida que os leitores se familiarizam com as nuances linguísticas e culturais dos textos indígenas, eles também passam a compreender as diferenças entre produções indianistas, indigenistas e indígenas ao longo do tempo. Essa abordagem, pois, enfatiza a importância de os povos indígenas falarem por si mesmos, vencendo estereótipos e promovendo uma compreensão respeitosa²⁴ de suas histórias e identidades.

2.1 Literatura Indianista, Indigenista e Indígena: nada sobre nós sem nós

O escritor indígena é o futuro antropólogo; aquele que vê, enxerga e registra. Povos indígenas devem caminhar com seus próprios pés.
(Potiguara, 2010, s/p)²⁵

No percurso de representação dos povos indígenas, muitas foram as vozes que falaram por eles, sem que sequer fossem ouvidos efetivamente, situação que contribuiu para a difusão de discursos estereotipados ao longo dos séculos. Não à toa, a sociedade se habituou a reproduzir a nomenclatura “índio” para definir os integrantes de toda e qualquer etnia, como se fizessem parte do mesmo grupo ou compartilhassem a mesma origem e cultura. Hoje, compreendemos melhor que um “apelido” inventado não dá conta dessa diversidade, como tem apontado o escritor Daniel Munduruku (2020, p. 22-24). Ao contrário disso, essa insistência em fazer uso

²³ Segundo Fernando Naiditch, “a literatura multicultural tem a capacidade de ajudar estudantes na identificação com sua própria cultura ao mesmo tempo em que os expõe à cultura do outro. Ela também proporciona um diálogo a respeito de questões de diversidade e multiculturalismo, o que pode resultar em uma apreciação às questões interculturais. Além disso, esse tipo de literatura, ao valorizar diferentes grupos e culturas dando-lhes uma voz literária, proporciona um equilíbrio e um senso de igualdade entre diversos grupos” (Naiditch, 2009, p.26)

²⁴ Além de publicações bilíngues, convém ressaltar que, em 2021, pela Editora Caixeiro Viajante de Leitura, a escritora Telma Tremembé publicou a obra *Livro sem letras*, com o propósito de “abraçar as pessoas não alfabetizadas, como a maioria das mais velhas entre os povos nativos”. (Tremembé, 2021, p.9)

²⁵ Trecho da palestra Literatura Indígena: um instrumento de conscientização, força e libertação, proferida por Eliane Potiguara, em 15 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.moinaproducoes.com.br/noticias/?paged=8> Acesso em 03 jan. 2025.

do termo “índio” apenas revela que o ato de “nomear é uma prática política que estabelece uma relação de poder” (Thiél, 2012, p.11), construída sob a visão do colonizador, em um “discurso homogeneizador que persiste ainda no século XXI” (Thiél, 2012, p.11), sobre o qual a educação deve atuar no sentido de minimizá-lo, a ponto de, enfim, superá-lo.

No contexto brasileiro, para situar como avançamos da mera representação para a presença do indígena no texto literário, é preciso percorrer três correntes literárias: literatura indianista, literatura indigenista e, finalmente, literatura indígena, as quais podem ser compreendidas a partir de quem escreve e de quais discursos são abordados nessas publicações.

A produção indianista vincula-se a autores não-indígenas que trataram de abordar os povos originários sob uma lógica idealizada, atuando na manutenção de um sistema colonizador europeu. A definição de um índio, na condição de bom selvagem²⁶, que vive em diálogo com a natureza e com o próprio colonizador, performa o mito também presente durante esse período indianista, em obras como as de José de Alencar, a exemplo de *Iracema*, *O Guarani* e *Ubirajara*.

Acerca desse período, Edson Kayapó, escritor e ativista indígena, pertencente ao povo Mebengokré/Kayapó²⁷, afirma ter se tratado de um “romantismo que fez um desserviço aos povos indígenas, tratando-os em uma perspectiva meramente folclórica, subalterna e alheio à necessidade de resistência” (Kayapó, 2024, s/n)²⁸.

²⁶ Segundo Rousseau (1978), em seu estado de natureza, “o homem se vincularia a qualidades superiores, vivendo em um ambiente natural extremamente abundante e acolhedor” (Leopoldi, 2002, p. 159). Destaca-se, ainda, conforme essa concepção, que os homens nesse estado, ou seja, na condição de “bom selvagem”, não tinham a menor necessidade um do outro, não manifestando a necessidade de viver em comunidade. Para ele, nesse estado, os selvagens não seriam maus justamente por não saberem o que é serem bons. (Rousseau, 1999, p. 187-188). Segundo Costa (2019, p. 64), por sua vez, “ao pensar o homem em estado de natureza, Rousseau estabelece uma clara distinção com os povos ameríndios, uma vez que esses já vivem em algum tipo de sociedade e o estado de natureza pressupõe a solidão, assim, as sociedades indígenas comporiam um meio termo entre o estado de natureza e as sociedades modernas”.

²⁷ Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), “O termo kayapó (por vezes escrito “kaiapó” ou “caiapó”) foi utilizado pela primeira vez no início do século XIX. Os próprios não se designam por esse termo, lançado por grupos vizinhos para nomeá-los e que significa “aqueles que se assemelham aos macacos”, o que se deve provavelmente a um ritual ao longo do qual, durante muitas semanas, os homens kayapó, paramentados com máscaras de macacos, executam danças curtas. Mesmo sabendo que são assim chamados pelos outros, os Kayapó se referem a si próprios como Mebêngôkre, “os homens do buraco/lugar d'água”. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)) Acesso em 08 fev. 2025.

²⁸ Ailton Krenak na ABL rompe com era 'Iracema e Pocahontas' na literatura, diz escritor indígena. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/06/ailton-krenak-na-abl-rompe-com-era-iracema-e-pocahontas-na-literatura-diz-escritor-indigena> Acesso em 02 jun. 2024.

Nas obras *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar, observamos que, enquanto Iracema, integrante do povo Tabajara, trai seu próprio povo e se rende aos encantos do colonizador, Peri se curva à vida cultuada pelos europeus. Em ambas as tramas, os personagens, em vez de resistirem, aceitam e aderem ao que lhes é posto, por isso são considerados bons, em um claro confronto com a realidade vivenciada no período, quando o enfrentamento entre indígenas e colonizadores era comum²⁹, justamente pela não aceitação da imposição cultural, das inúmeras violências e da tentativa de domesticação/coisificação dessas pessoas.

Já na obra *Ubirajara*, José de Alencar projeta no protagonista a figura de um herói, quase um ser divino, reforçando uma narrativa que chega a distanciar o indígena da figura humana. Para Ailton Krenak (2020), essas percepções míticas terminam por afastar o leitor da real situação a que foram submetidos os indígenas por volta de 1500, na condição de pessoas humanas, em suas fragilidades físicas, incapazes de se defender de práticas que significavam o próprio extermínio dessa população a partir do contato com o agente invasor. Ao refletir sobre isso em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020), ele destaca que:

O simples contágio do encontro entre humanos daqui e de lá fez com que essa parte da população desaparecesse num fenômeno que depois se chamou epidemia, uma mortandade de milhares e milhares de seres. Um sujeito que saía da Europa e descia numa praia tropical, largava um rastro de morte por onde passava. O indivíduo não sabia que era uma peste ambulante, uma guerra bacteriológica em movimento, um fim de mundo, tampouco o sabiam as vítimas que eram contaminadas (Krenak, 2020, p.71)

Munduruku (2016, p. 85) reforça que, durante o período do Romantismo, “começou a construção do índio romantizado, que aparece nas literaturas de José de Alencar e de Gonçalves Dias, entre outros”. Até hoje, ainda carregamos essas imagens como herança, resultado de uma literatura canônica inserida no currículo da Educação Básica, essencialmente no Ensino Médio, sem que, nem sempre, houvesse qualquer contraponto às narrativas postas, nem mesmo sob os aspectos da História brasileira.

²⁹ Em *O Tratado da Terra do Brasil*, Gandavo destaca, a partir de sua visão, a resistência e luta dos povos indígenas contra os colonizadores, descartando qualquer relação pacífica ou conciliadora. Em um dos trechos, ele diz: “Estes índios não vivem senão pela frecha, seu mantimento é caça, bichos e carne humana, fazem fogo debaixo do chão por não serem sentidos nem saberem onde andam. Muitas terras viçosas estão perdidas junto desta capitania, as quais não são possuídas dos portugueses por causa destes índios (Gandavo, 2008, p. 41-42) Esse excerto destaca, pois, a capacidade de luta dos indígenas pela defesa dos seus territórios contra os invasores.

Vale considerar que essa preocupação em torno do conteúdo étnico-racial no contexto da educação apenas começa a tomar forma a partir de 2003, com a Lei 10.639, consolidando-se em 2008, na Lei 11.645. Como se percebe, a corrente indianista na literatura se revelou forte ao longo de muitos anos, inserida nas escolas e nos mais diversos processos vestibulares no Brasil, ainda que, sobre ela, operassem outras possibilidades, como a da corrente indigenista.

No caso da produção indigenista, “o mundo indígena é o tema e o indígena é informante, mas não o agente da narrativa” (Thiél, 2012, p. 17). O foco dessas obras é apresentar, de maneira mais aproximada, as questões culturais relacionadas aos povos originários, às suas formas de vida e à atuação sobre o território. Quanto à autoria, assim como na corrente indianista, as publicações seguem sendo de responsabilidade do não-indígena.

Trata-se de um rompimento com a visão meramente idealizada imposta pelo indianismo. É um avanço do ponto de vista temático, mas não o suficiente ainda. Kaká Werá Jecupé, escritor e ambientalista indígena brasileiro, destaca que “até o início dos anos 90, praticamente tudo que existe de escrito no Brasil sobre as culturas indígenas não foi escrito por um indígena, mas por antropólogo, sociólogo (...) não-indígena” (Werá, 2017, p. 25).

Por consequência, boa parte dessas publicações³⁰ se relaciona à corrente indigenista, tendo como um dos mais notáveis representantes o antropólogo Darcy Ribeiro, responsável por publicar obras como o romance *Maíra* (1976), além de muitos estudos em torno das observações e vivências em comunidades indígenas, a exemplo das aldeias dos Urubus-Kaapor, em expedições realizadas entre os anos de 1949 e 1951, que resultariam, mais tarde, na publicação de um detalhado diário³¹.

Quanto ao romance publicado por Darcy, intitulado *Maíra* (1976), alguns pontos o distanciam da corrente indianista: primeiro, *Maíra* é o Deus criador dos povos Tupi, opção que já denota a relação da narrativa com aspectos da religiosidade indígena; segundo, na representação do contato com os brancos, os indígenas saem de um lugar folclórico, submisso às vontades do colonizador, e passam a ser enxergados em sua diversidade cultural, religiosa e identitária.

³⁰ Além de *Maíra* (1976), Darcy Ribeiro também publicou *Utopia selvagem* (1982). *As aventuras de Hans Staden* (1927), de Monteiro Lobato, também compõe o grupo de obras literárias indigenistas.

³¹ Referimo-nos à obra *Diários Índios: os Urubus-Kaapor*, de autoria de Darcy Ribeiro.

Nessa perspectiva, segundo Motta (2011, p.7), o personagem principal do citado romance, Isaías, “busca a sua identidade perdida”, na medida em que deseja romper com a catequização que lhe foi imposta para retornar aos braços do seu povo originário, em um espaço onde ele poderia ser o chefe da aldeia. Há, assim, uma representação não apenas diferente, mas oposta à destacada no período do Romantismo, que direcionava o olhar para a construção de um ideal eurocêntrico.

Um dos pontos cruciais para que houvesse um distanciamento do discurso colonial na obra de Darcy Ribeiro³² se deve, sobretudo, ao intenso contato desse antropólogo com os povos indígenas, em uma imersão que o ressignificou como pesquisador, subsidiando-o de elementos culturais que puderam favorecer a criação de narrativas como *Maíra*. Acerca disso, ele pontua: “Retomando minhas memórias, consegui dar vida ao drama de Avá, na sua luta impossível para mudar de couro, deixando de ser sacerdote cristão para voltar à sua indianidade original” (Ribeiro, 1997, p. 206)”. Em sentido amplo, o romance busca desnudar os impactos do processo de catequização dos povos originários, liderado pelos Jesuítas, situação que materializou uma violência contra a identidade e a existência dessas pessoas, negando, invalidando e buscando silenciar as suas espiritualidades³³.

A literatura indigenista, como se percebe, trouxe contribuições significativas para a valorização dos povos e das culturas indígenas, mas não o bastante para dar conta da pluralidade e das cosmovisões³⁴ vinculadas a essa diversa população. Afinal, era preciso deixar de falar por eles para, efetivamente, lê-los, ouvi-los. É sustentada por essa urgência que nasce a corrente literária indígena, momento em

³² Além das publicações editoriais, Darcy Ribeiro também ocupou os espaços da mídia para promover a defesa dos indígenas, em um tempo em que esses povos pouco eram ouvidos na grande imprensa. Em 1998, por exemplo, no *Programa Roda Viva*, ele defende, de forma enfática, a demarcação de terras indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=369K0ONMRYk> Acesso em 06 fev. 2025.

³³ Kaká Werá frisa que: “o que a sociedade não indígena chama de psique, nós chamamos de alma. Tradicionalmente a sabedoria dos pajés está muito ligada a uma questão espiritual. Existem os conhecimentos tradicionais, que podem se relacionar com o oferecimento de um equilíbrio para a psique, para a alma. *Mas não se pode confundir espiritualidade com religião. As culturas ancestrais, elas não são, na verdade, religiosas.* Para além da religiosidade, essas culturas falam de um lugar onde o ser humano é desafiado ou é convidado a desenvolver um determinado padrão de relacionamento baseado em valores, baseado em uma ética e uma moral para se aproximar ou se conectar com Deus”. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/inconsciente-coletivo/kaka-wera-o-que-o-xamanismo-nos-ensina/> Acesso em 23 jan. 2025.

³⁴ A cosmovisão, dentre outros conceitos, se refere à forma como os povos indígenas vivem e se relacionam, entre si e no meio em que vivem. Ailton Krenak exemplifica, ao afirmar que: “quando os índios falam que a Terra é nossa mãe, dizem ‘Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita’. Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra. Somos terminal nervoso dela. Quando alguém fura, machuca ou arranha a Terra, desorganiza o nosso mundo.” Entrevista concedida à Revista Cult. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/ailton-krenak-entrevista/>

que os povos originários passam a ser autores de suas próprias narrativas, em sua forma, em seu conteúdo, em sua estética. Thiél (2012, p.38) ressalta que “as textualidades indígenas têm no indígena não só um referente, mas um agente”.

Essa escrita é direcionada a um público constituído tanto pelos próprios parentes³⁵ quanto pelos não-indígenas. E são esses últimos os mais beneficiados, já que a ascensão de uma literatura indígena amplia o nosso olhar e apresenta os leitores a um mundo que, ou desconhecíamos, ou apenas enxergávamos pela ótica do colonizador, presos às amarras e às armadilhas de uma lógica colonial que sempre prezou por uma “história única” (Adichie, 2019).

Nesse sentido, “quando rejeitamos essa história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 33). No intuito de compreender e tornar didáticas as diferenças entre as correntes indianista, indigenista e indígena, as inserimos em um quadro-síntese, conforme apresentado a seguir.

Quadro 1: Características das correntes indianista, indigenista e indígena

CARACTERÍSTICA	LITERATURA INDIANISTA	LITERATURA INDIGENISTA	LITERATURA INDÍGENA
Período	Século XIX – Romantismo	Século XX em diante	Final do Século XX em diante
Autoria	Não-indígena	Não-indígena	Indígena
Perspectiva	Romantizada, idealizada do indígena. Visão eurocêntrica.	Busca retratar a cultura e a realidade indígena de forma mais autêntica.	Expressão da própria voz e visão de mundo indígena.
Linguagem	Formal, rebuscada, com uso de termos em Tupi.	Formal, mas com incorporação de elementos da cultura indígena.	Pode variar, desde estilos tradicionais até experimentações linguísticas.
Temática	Idealização do indígena como herói nacional; exotismo da natureza brasileira	Luta pela terra, preservação cultural, denúncia da exploração e do preconceito	Cosmovisão, espiritualidade, cotidiano, ancestralidade, retomadas de territórios e de identidades, aspectos biográficos de figuras indígenas.

³⁵ Conforme nos aponta Baniwa (Luciano, 2006, p. 31), “(...) hoje, todos os índios se tratam como parentes. O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.”

Autores e Obras representativas	<i>Iracema e O Guarani</i> (José de Alencar); <i>I-Juca-Pirama</i> (Gonçalves Dias).	<i>Maíra</i> (Darcy Ribeiro)	<i>Antes o mundo não existia</i> (Umúsin Panlõn Kumu e Tolamãñ Kenhíri); <i>A terra é a mãe do índio</i> (Eliane Potiguara).
--	--	------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Depreende-se, a partir das informações dispostas no quadro anterior, que a Literatura Indianista, embora tenha despertado o interesse pela cultura indígena, inclusive levando esse tema para a sala de aula, articulado ao cânone literário, o fez, infelizmente, sob uma ótica romantizada e idealizada, perpetuando estereótipos contra os quais se luta até hoje, por meio das práticas e das pesquisas que são desenvolvidas na sociedade, de modo geral, e no cotidiano acadêmico.

A Literatura Indigenista promove avanços e busca romper com essa visão idealizada, dando voz aos indígenas e retratando suas lutas e perspectivas. Apesar disso, a autoria ainda é restrita ao não-indígena, o que traz limitações não apenas estéticas, mas temáticas. Essa corrente contribuiu para minimizar a presença, no imaginário popular, de um “índio” fictício e/ou meramente submisso, vinculado às culturas e representações europeias.

Por sua vez, atingindo um novo cenário, a Literatura Indígena marca a emergência da voz dos próprios indígenas na literatura, expressando sua cosmovisão, ancestralidade e modos de vida. A partir dela, torna-se possível conhecer os povos em suas particularidades mais singulares, em um claro aldeamento do campo literário, visto, assim, como instrumento de luta e de resistência. Porém, é um campo ainda pouco explorado, que precisa ser lido, apreciado e difundido, a fim de que se possa conhecer sobre a diversidade cultural e a pluralidade étnica existente no país, abrindo espaço para a valorização e o reconhecimento dos povos originários e dos seus escritores.

2.2 Literatura Indígena Contemporânea: entre o individual e o coletivo

Escrevemos para honrar nossos antepassados.
Escrevemos para determinar nosso próprio destino. Chega de tomar nossas identidades e narrativas, transformadas em espaço de ocupações brancas. Basta de apropriações!
(Trudruá Dorrico, 2023, p.90).

Em fins do século XX, o Movimento Indígena se configurava em torno da luta por garantir a presença do povo originário nas decisões políticas que dizem respeito à sua sobrevivência, além de demarcar direitos na própria legislação do país, algo que foi negado sistematicamente em todas as Constituições anteriores. Até o fim do período da Ditadura Militar, o Estado Brasileiro atuava no sentido de tutelar e promover um viés assimilacionista dos povos indígenas, o que, em outras palavras, significava invisibilizá-los, alimentando o projeto de, um dia, declará-los apenas brasileiros civilizados, ignorando a existência dos territórios indígenas.

No contexto da Ditadura (1964-1985), especificamente, os militares perseguiram, torturaram e promoveram massacres em muitas aldeias, inclusive na direção dos povos isolados da Amazônia, que padeceram dos ataques, das doenças e das guerras promovidas por madeireiros e garimpeiros. Rubens Valente, na obra *Os fuzis e as flechas* (2017), relata a função da Fundação Nacional do Índio (Funai) durante esses anos, ao frisar que “muitos servidores tinham plena consciência da mortalidade promovida pelos contatos mal estruturados e mal planejados” (Valente, 2017, p. 385). Trata-se da figura de um Estado a serviço da morte. É nesse sentido que, na redemocratização (1974-1985), se estrutura o Movimento Indígena, sem o qual pouco ou nada teria avançado, principalmente se ignorada a importância da nova Constituição Federal, em vias de discussão e consequente promulgação em outubro de 1988.

Segundo Munduruku (2012, p. 184), muitos indígenas aderiram a esse Movimento Indígena por considerarem “a possibilidade de o índio um dia estar gerenciando, falando de si mesmo, com autonomia, que viesse de forma elaborada, e não de qualquer jeito”. No grupo dos que defendiam essa e outras teses, se incluíam Ailton Krenak (MG), do povo Krenak, Marcos Terena (MS), do povo Xané/Terena, Manoel Tukano (AM), do povo Tukano, Carlos Taukane (MT), do povo Kurâ-bakairi, Eliane Potiguara (RJ), do povo Potiguara, dentre outros. Esta última, em específico, insere a Literatura Indígena nesse Movimento. É com essa autora que dialogamos, a fim de apontar a emergente Literatura Indígena Contemporânea, que não abandona a oralidade, mas ocupa agora a escrita alfabética, como mais uma forma de resistência e (re) existência³⁶, conforme aponta Kaká Werá.

³⁶ Ideia defendida pelo escritor indígena Kaká Werá. Vídeo disponível em: https://www.instagram.com/p/DF2X1y5M2_V/ Acesso em 07 fev. 2025.

A escritora e poetisa Kambeba (2018, p. 40), da etnia Omágua/Kambeba, afirma que “os povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos. Os grafismos tinham seu significado e eram de fácil leitura e interpretação entre todos”. Entretanto, a escrita alfabética, no decurso do tempo, passou a ser um importante instrumento para a preservação da cultura indígena, um caminho fértil para uma performance de luta, da defesa da memória e da identidade. Assim, a Literatura Indígena, segundo Kambeba, “diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade (...) impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos” (Kambeba, 2018, p. 40).

Essa produção não abandona o seu vínculo com a ancestralidade, como bem aponta Graça Graúna: “Ao escrever, dou conta da minha ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo” (Graúna, in: Ribeiro e Barbosa, 2006, p. 119). Por sua vez, Daniel Munduruku (2018, p. 83) defende que a escrita indígena “não representa uma ruptura com a oralidade, mas uma complementação”, a reafirmação da memória. Nesse sentido, Graça Graúna destaca a escrita como um meio de reafirmar a identidade e o pertencimento ao mundo, enquanto Daniel Munduruku vê a escrita não como uma substituição, mas uma extensão da tradição oral.

A literatura indígena contemporânea é um campo literário que ganha força a partir da década de 1990 no Brasil. Constitui-se pela produção de autores que buscam expressar suas culturas, histórias, tradições e perspectivas de mundo, prezando por representar a sua etnia. Graça Graúna, pesquisadora e escritora vinculada ao Povo Potiguara do Rio Grande do Norte, é uma das vozes mais proeminentes nesse movimento, oferecendo uma visão multifacetada sobre o conceito e a importância dessa literatura para a compreensão da riqueza cultural.

Segundo Graúna, na obra *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil* (2013), essa produção literária pode ser entendida a partir dos seguintes interesses: resgate e valorização da cultura indígena, autorrepresentação e protagonismo, linguagem e oralidade, além da interculturalidade. Quanto ao conceito, a autora esclarece: “a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de vozes silenciadas e exiladas ao longo dos mais de 500 anos de colonização.” (Graúna, 2013, p. 15). Ao inserir a literatura neste lugar,

Graúna enfatiza sua importância como um meio de resistência cultural, permitindo que as vozes indígenas anteriormente marginalizadas sejam ouvidas e celebradas.

A literatura indígena contemporânea busca resgatar e valorizar as tradições, mitos, lendas e histórias dos povos indígenas, muitas vezes marginalizados pela historiografia oficial. Sendo assim, trata-se de dar ênfase à preservação da memória cultural e aos conhecimentos ancestrais através da escrita. Acerca disso, Munduruku (2018, p.83) reforça: “a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. E a escrita é uma delas.” Convém ressaltar, portanto, a preocupação que o autor indígena possui em manter constante e viva a história do seu povo, que passa a ser representado em obras e publicações responsáveis por contribuir para a ampliação do repertório do não-indígena, reduzindo as sombras da caverna (Platão, 1997) e cedendo espaço à luz da diversidade étnico-cultural.

Quanto à autorrepresentação, temos, nessa literatura, a participação direta dos próprios indígenas, que passam a narrar as suas histórias e trajetórias. As cosmovisões de cada povo geram um rompimento com a visão estereotipada e exógena que ainda persiste como herança do colonialismo ao longo de séculos, em múltiplos espaços, como uma praga que devasta tudo ao seu redor, especialmente nos espaços de formação, como escolas e universidades, que vêm sendo acessados pelos povos indígenas apenas nos últimos anos, ainda com muitos desafios, sob mediação das políticas de inclusão, como as cotas³⁷, que buscam materializar uma reparação histórica. Graúna (2013) reforça essa importância, ao destacar que, por meio desses novos caminhos, as vozes originárias podem ecoar, de forma autêntica, direta, sem dependência ou necessidade de intermediários.

A literatura nativa³⁸, muitas vezes, incorpora elementos da oralidade, refletindo a tradição oral dos povos por ela representados. Na obra *Histórias que vivi e gosto de contar* (2010), por exemplo, o escritor Daniel Munduruku, em tom memorialístico, recorre a histórias tradicionais do seu povo, prezando por uma linguagem simples e direta, tal como um diálogo entre duas pessoas; nesse caso, o narrador e o leitor.

³⁷ A Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) foi promulgada durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff. Esta legislação é fruto da luta dos movimentos sociais, negros e indígenas, pelo acesso ao ensino superior. Em 2023, o referido dispositivo foi aprimorado, já durante o Governo Lula, trazendo, como um dos maiores avanços, a inclusão dos estudantes quilombolas.

³⁸ Recorremos ao termo literatura nativa como sinônimo de literatura indígena.

Colabora para isso o papel do indígena como um personagem da vida real imensamente envolvido com as histórias narradas pelos mais sábios e experientes em suas aldeias, desde a infância. Por essa razão, no texto escrito, o tom envolvente e as descrições mais cotidianas terminam por capturar a atenção do leitor, inclusive daqueles mais iniciantes.

Em torno da importância da oralidade em sua trajetória formativa, Munduruku (1997, p. 69) ressalta: “cresci embalado pelas estórias contadas por meus avós (...) parte dessas histórias ficou apenas na lembrança (e não na memória) de meus pais e irmãos, e acabou por perder-se no tempo – devorador das histórias que não são contadas.” Nesse sentido, apesar de pontuar a importância do registro oral, o autor sinaliza para a necessidade de se buscar estratégias que contribuam na preservação da memória ao longo do tempo.

Em relação às temáticas mais recorrentes na Literatura Indígena Contemporânea, podemos destacar algumas, conforme as leituras realizadas durante a nossa pesquisa, expostas no quadro a seguir:

Quadro 2: Quadro ilustrativo das temáticas da Literatura Indígena

TEMÁTICA ³⁹	DESCRIÇÃO	AUTORES
Memória e Ancestralidade	Abordagem da importância da memória e dos ancestrais na construção da identidade indígena, transmitindo conhecimentos tradicionais e preservando a cultura para as futuras gerações.	Olívio Jekupé, Júnior Bellé, Daniel Munduruku, Eva Potiguara, dentre outros.
Obras representativas das temáticas: <i>Retorno ao ventre</i> (Júnior Bellé, 2024); <i>Memórias de Índio: uma quase autobiografia</i> (Daniel Munduruku, 2016); <i>Você lembra, pai?</i> (Daniel Munduruku, 2010); <i>Foi vovó que disse</i> (Daniel Munduruku, 2015); <i>Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena</i> (Olívio Jekupé, 2011); <i>Conversa de fim de tarde</i> (Olívio Jekupé, 2024), <i>Aby Ayala Membyra Nhe'engara</i> (Eva Potiguara, 2022).		
Luta por direitos e demarcação de terras	Denúncia da violência e da exploração sofridas pelos povos indígenas, reivindicando a demarcação de terras e o respeito aos seus direitos.	Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, dentre outros.
Obras representativas das temáticas: <i>Ideias para adiar o fim do mundo</i> (Ailton Krenak, 2019); <i>A vida não é útil</i> (Ailton Krenak, 2020); <i>Futuro ancestral</i> (Ailton Krenak, 2022); <i>O amanhã não está à venda</i> (Ailton Krenak, 2020); <i>A queda do céu</i> (Davi Kopenawa Yanomami, 2015); <i>O espírito da floresta</i> (Davi Kopenawa Yanomami, 2023);		

³⁹ As temáticas aqui citadas e vinculadas aos autores não são restritas, nem limitam as suas obras. Trata-se apenas de uma exemplificação, para que se compreenda um pouco do universo de temas abordados na literatura indígena.

Preservação da natureza e cosmologia indígena	Valorização da relação harmônica entre os povos indígenas e a natureza, defendendo a preservação ambiental e apresentando a cosmologia indígena, com seus mitos, lendas e espiritualidade.	Auritha Tabajara, Bruna Karipuna, Chirley Pankará, Eliane Potiguara, Edson Kayapó, Glicéria Tupinambá, Vanessa Kaingang, dentre outros.
Obras representativas das temáticas: <i>Nós, uma antologia de literatura indígena</i> (diversos autores, 2019); <i>Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena</i> (diversos autores, 2023).		
Desafios indígenas na contemporaneidade	Reflexão sobre os problemas enfrentados pelos indígenas na sociedade contemporânea, como o preconceito, a discriminação e a dificuldade de acesso às oportunidades e aos serviços básicos, como saúde e educação. O processo de retomada vivenciado pelos indígenas afastados de suas aldeias/do seu povo.	Trudruá Dorrico, Eliane Potiguara, Ellen Lima Wassu, Márcia Kambeba, dentre outros.
Obras representativas das temáticas: <i>Tempo de retomada</i> (Trudruá Dorrico, 2023); <i>Sou canoa voltando para a enseada do rio</i> (Ellen Lima Wassu, 2021); <i>Um livro de terra</i> (Ellen Lima Wassu); <i>Eu sou macuxi</i> (Trudruá Dorrico, 2019); <i>Eu moro na cidade</i> (Márcia Kambeba, 2018); <i>O vento espalha minha voz originária</i> (Eliane Potiguara, 2023), <i>Voltar para ir</i> (Débora Arruda Wat'u, 2021); <i>Questão indígena brasileira</i> (Eliane Potiguara, 2024).		
Resistência e reafirmação cultural	Ênfase na força e na resiliência dos povos indígenas, que seguem resistindo e reafirmando sua cultura e identidade diante dos desafios enfrentados ao longo da história até os dias de hoje.	Eliane Potiguara, Trudruá Dorrico, Ellen Wassu, Júnior Bellé, dentre outros.
Obras representativas das temáticas: <i>Metade cara, metade máscara</i> (Eliane Potiguara, 2019); <i>A escola da reconquista</i> (Maria Muniz de Andrade – Mayá, 2021); <i>Saberes da floresta</i> (Márcia Kambeba, 2020); <i>Retorno ao ventre</i> (Júnior Bellé, 2024); <i>Tempo de retomada</i> (Trudruá Dorrico, 2023); <i>Sou canoa voltando para a enseada do rio</i> (Ellen Lima Wassu, 2021); <i>Um livro de terra</i> (Ellen Lima Wassu).		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Com essa diversidade de temas e abordagens, a Literatura Indígena tem ocupado um mercado editorial cada vez maior, embora esse reconhecimento tenha se dado tardiamente. No início da década de 1990, quando o escritor Kaká Werá Jecupé lançou uma editora indígena, chamada Nova Tribo, a Folha de São Paulo publicou uma matéria, em 13 de abril de 1995, sob o título “Editora indígena aposta em esoterismo”. Logo na primeira linha, o jornalista Luís Antônio Giron destacava, de forma reducionista: “Índio quer mercado”.⁴⁰ O discurso empregado no texto revelava o desconhecimento da mídia sobre a cultura indígena, traduzindo-se em desrespeito e preconceito.

⁴⁰ Editora indígena aposta em esoterismo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/13/ilustrada/7.html> Acesso em 07 jun. 2024.

Nos primeiros anos da última década do século XX, pouco se conhecia acerca dessa produção, o que favorecia o cenário de opiniões reducionistas e estereotipadas na imprensa, como a citada. Não se percebia o forte vínculo entre literatura indígena e a luta por direitos. A ocupação, por esses povos, do território simbólico da palavra, parecia ser algo impensável para a elite dominante. Moonen (1983) esclarece sobre essa recusa da presença dos indígenas em qualquer espaço que divergisse daquilo que estava desenhado no imaginário popular brasileiro:

Para o brasileiro, ÍNDIO é qualquer descendente destes povos que moravam aqui antes da chegada dos portugueses. Quase sempre ele imagina o índio como um indivíduo que vive na selva, anda nu, caça com arco e flecha e usa estranhos adornos nos lábios e nas orelhas. E acha bom evitá-lo porque é um sujeito violento, vingativo e traiçoeiro. Estes estereótipos, aprendidos desde os primeiros anos escolares, são reforçados por artigos sensacionalistas em jornais e revistas, ou por reportagens e filmes na TV. Também a maior parte das publicações antropológicas é dedicada a índios "puros" que ainda conservam intacta a sua cultura tradicional. (Moonen, 1983, p.11)

Sendo assim, conforme aponta o pesquisador, se a imagem de um índio estereotipado era tão presente na sociedade, como imaginar que essas pessoas pudessem produzir literatura? Entretanto, o decurso da década de 1990 promoveu mudanças nesse cenário. A literatura indígena foi tomando forma, ocupando novos territórios e buscando sua consolidação nas narrativas de escritores difundidos até hoje, como Munduruku, Graúna, Jekupé, Potiguara, Juruna, Terena, dentre outros, grupo que serve como inspiração para a nova geração de escritores indígenas, presentes nas cinco regiões brasileiras.

Segundo Molinero (2024, s/n)⁴¹, “um levantamento feito por Carolina Bueno Nogueira, no Instituto Vera Cruz, mostrou que, de 1996 a 2021, 163 títulos infantojuvenis de escritores indígenas de 21 etnias foram impressos no Brasil.” Trata-se de um considerável avanço, ao se pensar que a primeira obra literária indígena só foi publicada no Brasil em 1980, *Antes o mundo não existia*, um livro de mitologia do Povo Desâna, cuja autoria se atribui a Umusi Parokumu e Toramu Kehiri.

Em sua tese de Doutorado acerca da citada obra, Lima (2018) aponta aspectos importantes para se compreender como narrativas orais do povo Desâna

⁴¹ Literatura indígena vê nova geração despontar e tenta superar fronteiras de gênero. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2024/06/literatura-indigena-ve-nova-geracao-despontar-e-tenta-superar-fronteiras-de-genero.shtml> Acesso em 13 jun. 2024.

chegaram ao espaço da escrita e, posteriormente, da publicação. Confirma-se, nesse processo, o forte vínculo ou, como diz Munduruku (2018), a linha tênue entre a oralidade e a escrita indígena que se complementam em defesa da cultura de um povo, em toda a sua ancestralidade e sabedoria. Lima (2018, p. 24), assinala que

As histórias contidas em *Antes o mundo não existiam* (1980) passaram a ser escritas através de uma decisão. Com medo de que a tradição de seu povo e de seus sopros, benzimentos e encantamentos narrativos se perdesse para sempre, Tolamã Kenhirí (...) resolveu copiá-la da tradição oral através da voz narrativa de seu pai Umúsin Panlõn Kumu (Firminiano Arantes Lana), um kumu (termo que significa sábio na linguagem desâna), detentor, do mesmo modo que os xamãs, do conhecimento tradicional, dos costumes, dos ritos, da mitologia profunda, isto é, de sua memória, de sua tradição. Os Desâna chamam a si mesmos de Umukomahsã, “gente do universo”. Tudo foi inicialmente passado da tradição oral para a escrita, primeiramente na língua desâna, e depois traduzido para o português. Houve uma preocupação artesanal, escultural com essa tradição da mágica cerimonial, intrinsecamente ligada à recepção coletiva de entidades e forças da natureza.

Da década de 1980 a 2025, muito se avançou nesse cenário. Segundo a *Bibliografia das Publicações Indígenas no Brasil (2025, S/N)*⁴², organizada conforme origem étnica dos autores, por Aline França, Daniel Munduruku e Thulio Dias Gomes, foram contabilizados, até o momento, 83 escritores indígenas no Brasil, representando 39 etnias. Nesse grupo, incluem-se as mulheres escritoras, além de uma diversidade de forma e conteúdo, a partir de romances, contos, poesias, crônicas, autobiografias, biografias e ensaios.

Daniel Munduruku é um dos escritores indígenas mais conhecidos, possui mais de 50 livros publicados, além de ter alguns de seus títulos aprovados pelo Ministério da Educação para distribuição nas escolas. A Livraria Maracá⁴³, idealizada pelo autor, nasce com essa preocupação de democratizar o acesso ao texto de autoria indígena para o grande público, e hoje reúne centenas de títulos disponíveis para aquisição, de forma *online*, além de um espaço dedicado à biografia de diversos escritores, de várias etnias e regiões do Brasil.

⁴² Bibliografia das Publicações Indígenas no Brasil. Disponível em: [https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Lista_de_autores_\(por_origem\)](https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Lista_de_autores_(por_origem)) Acesso em 15 jun. 2024.

⁴³ A Livraria Maracá é uma livraria on-line especializada em literatura indígena produzida no Brasil. O seu catálogo conta com obras de escritores de diferentes povos e regiões do país, que compartilham seus conhecimentos, tradições e histórias através da escrita. O maracá, do tupi mbara'ká, é um objeto ritual, capaz de ligar os mundos físico e espiritual. A livraria defende a ideia de que a literatura é capaz de unir pessoas de diferentes lugares, crenças e realidades. Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/sobre-maraca-livraria-indigena/> Acesso em 20 jan. 2025.

Para esse cenário ser possível, Molinero (2024, s/n)⁴⁴ cita alguns marcos, como a Constituição Federal de 1988, que passou a definir o indígena como um sujeito de direitos, os incentivos do Governo Federal por meio de editais para compra de obras de temáticas indígenas, a fim de distribuí-las nas escolas da Educação Básica, além das bibliotecas e, sem dúvida, o passo mais essencial: a aprovação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu o ensino da história e da cultura indígena no currículo, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

Além disso, em 2023, com a criação do MPI (Ministério dos Povos Indígenas)⁴⁵, deu-se um novo passo na direção da consolidação desses avanços e possibilidades de outros mais, seja no desenvolvimento de ações específicas que venham sensibilizar a população para a importância de viver de forma sustentável, seja na promoção do respeito e do reconhecimento da cultura dos povos indígenas.

No período de 2023 a 2024, o MPI garantiu a homologação de 13 Terras Indígenas no Brasil, conferindo maior celeridade nesses processos. Dentre os territórios demarcados e homologados, está a Terra Indígena Potiguar de Monte-Mor⁴⁶, onde estão localizadas seis aldeias, entre os municípios de Marcação e Rio Tinto, na Paraíba. Isso demonstra a importância do Ministério, que tem pela frente o desafio de garantir a demarcação de mais de duzentas terras indígenas, de modo a enfrentar o histórico de violência vivenciado por esses povos na luta contra fazendeiros, grandes empresários e o agronegócio.

⁴⁴ Literatura indígena vê nova geração despontar e tenta superar fronteiras de gênero. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2024/06/literatura-indigena-ve-nova-geracao-despontar-e-tenta-superar-fronteiras-de-genero.shtml> Acesso em 13 jun. 2024.

⁴⁵ Em 1º de janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 11.355, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas (MPI), materializando uma promessa de campanha anunciada pelo Presidente Lula. No mesmo ato, são recriados órgãos de defesa dos povos indígenas, extintos durante o Governo Bolsonaro, em 2019, e é reorganizada a FUNAI, extremamente enfraquecida no período de 2019 a 2022. Para chefiar o MPI, Lula nomeia a deputada maranhense, militante das causas indígenas, Sônia Guajajara. Decreto disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm Acesso em 03 jun. 2024.

⁴⁶ Sônia Guajajara participa da cerimônia de homologação da TI Potiguar de Monte-Mor, na Paraíba. Matéria disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2025/sonia-guajajara-participa-da-cerimonia-de-homologacao-da-ti-potiguar-de-monte-mor-na-paraiba> Acesso em 23 jan. 2025.

3. EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO

Na escola, pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. Que ótima maneira de colonizar, ensinar colonizados a falar e a escrever a partir da perspectiva do colonizador.

(Grada Kilomba, 2019, p. 65).

Este capítulo, dividido em dois subcapítulos, apresenta a crítica de Grada Kilomba sobre o ensino da história da colonização, que muitas vezes perpetua a opressão de vozes marginalizadas. A inclusão da Literatura Indígena nos currículos, conforme a Lei nº 11.645/08, tem sido destacada como um avanço significativo, embora a implementação ainda enfrente desafios, como a falta de representação indígena no Congresso e a necessidade de formação adequada para os professores.

Além disso, o texto aborda as dificuldades enfrentadas por povos indígenas no campo educacional, enfatizando a importância de se reconhecer suas histórias e identidades. A literatura indígena é vista como um ato político de resistência, buscando recuperar narrativas e promover a diversidade. Ainda neste capítulo, a formação continuada dos educadores e a promoção de um currículo que reflita as realidades e experiências dos povos marginalizados são defendidas como essenciais para efetivar a descolonização do conhecimento.

Em *Memórias da Plantação* (2019), Grada Kilomba aborda a descolonização do conhecimento e a importância de uma educação que reconheça e valorize as vozes marginalizadas, nos mais diversos âmbitos sociais. Para a autora, a descolonização não é apenas um processo político, mas também epistemológico, principalmente porque “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p.51, grifo do autor). Em função disso, é necessário questionar e reestruturar as bases do conhecimento que foram construídas sob uma perspectiva colonial. Ao descolonizar, inclusive a própria linguagem, prezamos por dismantelar as estruturas coloniais.

Nesse sentido, Kilomba critica a forma como o conhecimento ocidental tem sido historicamente privilegiado, contribuindo para perpetuar a opressão sobre povos marginalizados, como negros e indígenas. Na carta da referida autora à edição

brasileira de sua já citada obra, enfatiza-se: “não há nada mais urgente que começarmos a criar uma linguagem. Um vocabulário no qual possamos todas/xs/os nos encontrar, na condição humana” (Kilomba, 2019, p. 21). A literatura indígena pode, então, ser um caminho que nos direcione para essa linguagem. E ela precisa estar vinculada aos espaços de educação formal para ampliar o seu impacto.

3.1 O ensino da Literatura Indígena Contemporânea à luz da Lei nº 11.645/08

A tarefa que nos propomos é reeducar as novas gerações de brasileiros para que consigam nos olhar com a dignidade que merecemos. Para isso, não podemos fazer um enfrentamento violento como nos tempos antigos, mas usar das mesmas armas que foram utilizadas para estabelecer seu preconceito: a escrita e a literatura.

(Munduruku, 2016, p.191).

No ano de 2003, durante o Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 10.639, tratando, especificamente, da obrigatoriedade de inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo. Embora tenha sido um governo orientado para políticas sociais, contudo, os povos indígenas foram deixados à margem dessa legislação, principalmente porque o Congresso Nacional, da época, não dispunha de nenhum representante dos povos originários.

Segundo o recorte histórico da Câmara Federal, com a saída do Cacique Mário Juruna⁴⁷, em 1987, seguiu-se um vácuo de representação indígena até 2018, quando, finalmente, foi eleita Joênia Wapichana como primeira deputada indígena do Brasil. Portanto, considerando o embate de forças e de prioridades dos que possuem voz nas Casas Legislativas, Câmara e Senado, não é incoerente – embora seja inaceitável – que ideais do Movimento Indígena não tenham sido contemplados na Lei nº 10639/03.

Após a promulgação dessa legislação (2003), conforme aponta Fanelli (2021, p.69), “estudantes indígenas, vinculados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), começaram a recolher assinaturas para um abaixo-assinado endereçado ao Ministro da Educação Fernando Haddad”. Segundo o antropólogo

⁴⁷ Mário Juruna foi o primeiro indígena na história do Brasil a conquistar, em 1982, mandato representativo na Câmara dos Deputados, pelo Rio de Janeiro. Filiou-se ao PDT estimulado por Leonel Brizola e pelo antropólogo Darcy Ribeiro. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/04/19/interna_politica,1482935/juruna-a-voz-do-guerreiro-gravada-na-historia.shtml Acesso em 13 jun. 2024.

Benedito Prézia (2014, s/n)⁴⁸, nunca houve resposta, por parte do Ministério da Educação (MEC), ao documento enviado.

Apesar disso, o fortalecimento do Movimentos Negro⁴⁹, oportunizado pela Lei 10.639, abriu espaço para a discussão de uma educação antirracista, que pudesse contemplar povos quilombolas, povos originários e suas diversas manifestações culturais. Nessa perspectiva, cria-se, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a promessa de “articular programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (Brasil, 2004, p.5).

Na recém-criada SECAD, notou-se uma “confluência” (Bispo dos Santos, 2023, p.15) de vozes que, movidas historicamente pelo direito à representação nos espaços institucionais, caminharam na defesa de pautas que não se anulam, ao contrário, se fortalecem. É nesse sentido que, “pouco mais de dois meses após a promulgação da Lei 10639, em 19 de março de 2003, a deputada Mariângela Duarte apresentou o projeto de lei que tratava da inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Fanelli, 2021, p. 90).

Seguiu-se, pois, a tramitação na Câmara até o dia 18 de agosto de 2005. Já em 26 de outubro do mesmo ano, o projeto encaminhado ao Senado foi aprovado no plenário, em 13 de fevereiro de 2008, e sancionado pelo Presidente Lula em 10 de março do mesmo ano, com o seguinte texto, com repercussão sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especificamente em seu artigo 26-A, que assim dispõe:

“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.

§ 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

⁴⁸ Programa *Brasilianas*, apresentado pela TV Brasil, em 5 de maio de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_QE6ppxk0vQ Acesso em 14 jun. 2024.

⁴⁹ Estamos adotando a nomenclatura Movimento Negro, no singular. Entretanto, conforme aponta Lélia Gonzales (1982, p.18-19), precisamos compreender que existem “muitos movimentos negros no Movimento Negro”. A autora acrescenta: “falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária.”

escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2023, p. 23)

Em todo esse percurso de tramitação, chama atenção as propostas substitutivas que surgiram – e foram rejeitadas –, principalmente no Senado, como a do senador Cristovam Buarque que “colocou a questão temática como optativa em sua proposição” (Fanelli, 2021, p. 118). Mesmo se tratando de parlamentares considerados mais progressistas, isso revela o quanto a luta e a história indígena parecem ficar em segundo plano, sobretudo em virtude de um congresso protecionista que atuava – e ainda atua – na defesa de pautas que não dialogam com os interesses dos povos indígenas. Além disso, é problemático que o texto da lei, assim como o da própria Constituição Federal, ainda permaneça, até hoje, carregando a terminologia “índio”, a qual já deveria estar superada, dada a sua negação pelos indígenas, justamente por não ser um termo que os representa.

Segundo Munduruku (2017, p.23), “a Lei 11.645/08 não pode ser vista como um favor, mas como o cumprimento de um direito, o de ter assegurado em lei o que a história se negou a fazer”. Nesse sentido, a luta pela aprovação desse dispositivo legal não deve ser considerada mera consequência natural, mas uma conquista estimulada e fortalecida pelos avanços proporcionados anteriormente pela Lei nº 10.639/03.

Dessa maneira, o Movimento Negro e o Movimento Indígena passam a compor um só texto, performando os constantes atos de resistência que, apesar de se estabelecerem em muitas direções, desenham-se em prol de um objetivo comum: a garantia da presença e participação em espaços historicamente negados.

Dentre esses espaços, estão os decisórios e institucionais, onde se define o futuro das pessoas, seja por meio da lei, seja por meio da educação, em percursos formativos que podem confirmar ou negar a existência do outro, a partir de narrativas que, por vezes, são colocadas como únicas e verdadeiras, quando apenas se escuta a versão do colonizador. Acerca desse compartilhamento de saberes e interesses por indígenas e negros, Bispo (2023, p.45) destaca que:

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes da África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, o asfalto vai derreter!

Antônio Bispo, filósofo e escritor quilombola que ancestralizou em 2023, sempre lembrava que “estaria vivo, mesmo enterrado”⁵⁰. Suas ideias reverberam em nossas análises, justamente pelo diálogo que ele proporciona com outros povos, também marginalizados na sociedade. Ao apontar a necessidade de confluência entre quilombos, aldeias e favelas, seu discurso chama atenção para o desejo de união em pautas que definem o futuro e a vida de quem possui sua trajetória intimamente ligada a esses espaços. Foi justamente esse pensamento que garantiu a aprovação das primeiras leis que levaram para o currículo da Educação Básica a imagem e a história de negros e indígenas a partir de suas próprias percepções, em 2003 e em 2008, a partir da aprovação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, respectivamente.

Na perspectiva do ensino da Literatura, a Lei nº 11.645/08 garantiu a obrigatoriedade da inclusão das narrativas indígenas no currículo de abordagem em sala de aula. Tem-se, assim, um avanço histórico, pois a legislação colabora para que o Ministério da Educação realize a inclusão de obras literárias de autoria indígena no Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE. Nessa direção, o Governo Federal instituiu o PNBE Indígena 2015, abrindo um edital de seleção de obras literárias no período de janeiro a abril de 2014, com o seguinte recorte:

(...) processo de aquisição de obras de literatura de autores indígenas e não indígenas que apresentem produção literária relacionada aos povos indígenas brasileiros, fomentando a ruptura de estereótipos sobre as suas histórias, culturas e identidades, em uma abordagem positiva da pluralidade cultural indígena e da afirmação de direitos culturais diferenciados dos povos indígenas. (Brasil, 2014, p.1)

Convém destacar que o edital ainda deu abertura à aquisição de obras de autoria não-indígena, portanto indigenistas; contudo, ele dá um passo importante porque define a abordagem desejada, à luz da recente legislação. É preciso apenas fazer uma ressalva: nesse período, o Brasil contava com dezenas de obras indígenas publicadas, em diversas editoras⁵¹. Essa situação permite defender a

⁵⁰ Trecho de entrevista com Nego Bispo. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10FXF9RISYszfJ7X7UW8y_VwycOUvRIOJ/view?usp=sharing Acesso em 14 jun. 2024.

⁵¹ Nessa época, dentre as editoras que já possuíam publicações de autoria indígena, podemos destacar as seguintes: Editora Moderna, Editora SESC, Editora Mazza, Peninha Editora, Panda Books, Paulinas Editora, Editora Autêntica, Editora Positivo, Editora DCL, Editora FTD, Editora

possibilidade, já naquele momento, de um avanço mais amplo, ou seja, poderia o PNBE ter restringido essa aquisição apenas a obras de autoria indígena, de modo a favorecer a presença desses escritores em sala de aula, como uma urgente medida de reparação histórica no campo da difusão literária.

O Programa Nacional da Biblioteca Escolar atua para assegurar, assim, um mínimo acervo de obras literárias indígenas à disposição do professor, mas o trabalho em sala de aula depende da superação de alguns desafios, como a formação desse profissional e o enfrentamento de um currículo por vezes engessado que dificulta a inclusão de novas vozes e temáticas no dia a dia da escola. Acerca do papel docente nesse processo, Thiél (2012) ressalta:

Compreendemos que, como mediadores de leituras, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados [...] se restringimos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências. (Thiél, 2012, p.11-12)

Nesse sentido, estimulados pela legislação e subsidiados pela disponibilidade de obras na biblioteca escolar, cabe ao professor ampliar o repertório de leituras dos seus estudantes. Entretanto, considerando a carência existente na formação inicial, é preciso que haja investimento na formação continuada, por meio de cursos que assegurem ao docente um olhar ampliado sobre questões interculturais e temáticas atreladas ao texto literário indígena.

Não basta, portanto, dispor de um programa de disponibilização de livros nas escolas, mas investir em caminhos didático-pedagógicos que potencializem a sua utilização no dia a dia da aula de Língua Portuguesa, assegurando ao profissional as condições necessárias para enxergar além do que lhe foi apresentado na universidade, durante a Licenciatura. Sobre isso, Sampaio e Silva (2019, p.7) observam:

Os pares precisam buscar a compreensão do material que vai além de seu conjunto estético que o caracteriza como literatura e se aprofundar na história dessa produção e autoria. É preciso conhecer as histórias, lendas, mitos que se diversificam devido ao grande número de etnias, mas que se

entrelaçam por um ponto comum: levar conhecimento do seu povo, sua cultura em busca da valorização e respeito.

O papel do professor-pesquisador é essencial no caminho indicado pelas autoras, embora a mediação formativa continue sendo a base para se chegar a essa compreensão por elas apontadas. Cagneti (2015, p. 15) reforça que o “maior problema continua residindo na formação dos professores, de modo geral (...) quantos deles discutiram ou refletiram sobre os indígenas e suas diferentes etnias?” Logo, se há consideráveis desafios no ensino da literatura, de modo geral, muitos outros se somam aos atuais quando se percebe que o docente sequer teve acesso a obras ou à oportunidade de analisar um texto indígena.

Encorajar esse profissional a se permitir e a assumir o risco da tentativa da leitura, inicialmente descomprometida de obrigações ou imposições curriculares, é muito mais transformador do que simplesmente reproduzir o que sempre dissemos, fizemos ou aprendemos, conforme preceitua Daniel Munduruku, ao colocar que: “professores ainda não têm muita informação e quase sempre repetem o que aprenderam quando eram estudantes, pois são vítimas de um sistema que sempre excluiu os povos indígenas” (Munduruku, 2018, p. 55).

Apesar de constatadas essas barreiras, é preciso enxergar o papel que essa literatura pode desempenhar em sala de aula, onde ela pode inspirar alunos a reimaginar suas percepções, fomentar a empatia e cultivar um ambiente de aprendizado no qual as muitas identidades sejam valorizadas, conforme defende Petit, ao discutir o potencial da leitura literária, afirmando que “crianças, adolescentes e adultos podem redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura para a atividade psíquica” (Petit, 2010, p. 22).

Há, ainda, outro viés a ser considerado quando levamos um texto indígena para a sala de aula: a sua linguagem, que preza por ser acessível a todos os públicos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvidos pelos encantos das ilustrações que se unem à palavra escrita e se constituem em muitos significados; até o Ensino Médio, com crônicas do cotidiano e até contos de terror, à luz da percepção originária de determinado povo, com os mais diversos e significativos elementos culturais, apoiados em cosmovisões.

3.2 No contexto de ensino: enfrentar o colonialismo e ressignificar o saber

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel a seus princípios. Isso desnorteou os invasores nos idos de 1500 e continua desnorteando os invasores de nosso tempo, que pretendem destruir as tradições resistentes. Essa resistência continua viva.

(Munduruku, 2020, p.50).

Quando aprendemos, ainda na tenra idade, que o Brasil foi descoberto em 1500, ou encaramos com naturalidade os eventos escolares onde as pessoas se pintam e se fantasiam como forma de homenagem aos “Índios”, em ações comemorativas, estamos reproduzindo discursos e ações que a colonização deixou como herança, manifestada nas instituições, nos livros didáticos, nas obras literárias, na relação com o outro, e até na forma de pensar.

Quando aceitamos calados ou indiferentes os ataques e massacres cometidos, diariamente, contra povos originários, seguimos reproduzindo o legado da colonização. Quando reforçamos estereótipos, estamos provando que somos o que perfeitamente produziram ao longo de mais de cinco séculos: sujeitos colonizados que seguem afetados pelo discurso e pelas práticas do colonizador, conforme expressa este poema da escritora Trudruá Dorrico:

Colonizar

Verbo transitivo direto sobre os povos indígenas

Fazer com que seja explorado como colônia; empobrecer territórios: Portugal escravizou Pindorama-Brasil durante séculos.

Modo de destruição de colono: algumas civilizações seguem devastando a Abya Yala.

[Figurado]: Apropriar-se de; propagar-se como praga; invadir: alguns países demonizam o mundo inteiro.

Esse luto nunca acabou para nós,
ou mesmo a luta.

(Dorrico, 2023, p. 35)

Este poema revela as mazelas desencadeadas desde o momento em que portugueses chegaram às terras brasileiras, mal-intencionados, dispostos a não apenas extrair as riquezas, mas destruir a humanidade dos que já ocupavam esse território, em uma tentativa de apagamento da cultura e da identidade dos povos originários.

Cientes do risco e das consequências de um processo de colonização, do qual seguimos na condição de vítimas, é preciso largar a pele que impregnaram em nossos corpos, desconstruindo o que nos foi ensinado, é necessário aprender um novo verbo: descolonizar, indo ao encontro do que afirma Kilomba: “grupos subalternos – colonizados – não têm sido nem vítimas passivas nem tampouco cúmplices voluntárias/os da dominação” (Kilomba, 2019, p.49).

Portanto, distantes dessa passividade ou cumplicidade, devemos compreender o papel que desempenhamos na luta contra as estratégias coloniais. Esse movimento deve começar, por exemplo, pela linguagem, porque somos feitos de palavras, são elas que direcionam ou anunciam as nossas ações e intenções.

Nessa perspectiva, ao problematizar o uso da linguagem para se referir aos povos indígenas, Kambeba (2020, p. 29) traduz bem o sentimento de seus parentes, ao colocar que:

As escolas da cidade precisam ensinar o jeito certo de se referir aos povos originários, não mais os chamando de índios, mas tratando-os pelo nome de suas nações específicas – Kambeba, Kokama, Baniwa, Suruí, Assurini, Tikuna, Mura, Tupinambá, Kayapó, Pataxó, Pankararú, Truká, Tuxá, Tuiuka, Tiriyó, Wai Wai etc. Buscar conhecer cada povo na sua especificidade é importante para a educação escolar de crianças não indígenas. Assim, é preciso fazer o caminho de volta, do conhecimento das identidades e ancestralidades indígenas para a narração de sua memória. No século 21, nosso arco e flecha são a educação e a literatura.

Na condição de pesquisador, é preciso tomar consciência da desconstrução de uma linguagem que sempre foi posta como certa, recomendada ou adequada ao rigor acadêmico, definido a partir de uma lógica também colonial. Ao se referir ao jeito certo de evocar os povos originários, Kambeba aponta na direção de um novo vocabulário, a ser incorporado nos textos, na sala de aula, na vida cotidiana, pois é pela prática e pelo exemplo que também educamos.

Sob essa ótica, o termo “índio” deve ter seu uso restrito aos próprios indígenas, quando a menção a essa palavra se constituir um ato político⁵². A nós, não indígenas, cabe a apropriação sobre uma nova forma de ver, tratar e considerar

⁵² Baniwa (Luciano, 2006, p.29-30), trata do uso desse termo como ato político, na perspectiva de reafirmação identitária, pelos indígenas. Entretanto, pontua que: “para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances.”

o outro, orientados por eles mesmos. Kambeba enfatiza, em sua obra *Saberes da Floresta* (2020), que “na condição de povos nativos, já ensinamos muito ao colonizador e continuamos a fazê-lo cada vez que alguém de fora chega à aldeia” (Kambeba, 2020, p. 27).

Acerca dessa abertura ao diálogo e ao ensinamento, Krenak desconstrói o mito da força dos europeus quando chegaram ao Brasil, devolvendo aos povos originários o protagonismo e a grandeza quando se deparam com os colonizadores:

(...) quando os europeus chegaram aqui, todos poderiam ter morrido de inanição, escorbuto ou qualquer outra pereba nesse litoral, caso essa gente que diziam não ter cultura não os tivesse acolhido, os ensinados a andar aqui e dado comida a eles, porque os caras não sabiam nem pegar um caju. Eles não sabiam nem que caju era comida. E chegaram aqui famélicos, doentes. Darcy Ribeiro diz que eles fediam. Quer dizer, baixou uma turma na nossa praia que estava simplesmente podre. A gente podia tê-los matado afogados (Krenak, 2018, p. 19-20).

Ao recuperar as pesquisas do antropólogo Darcy Ribeiro, Krenak apresenta um ato de descolonização das memórias que foram transmitidas nas aulas de história, reescrevendo, por meio do seu discurso, uma nova versão sobre como se desenvolveu o contato entre os portugueses e os indígenas em 1500; desta vez, pelo olhar dos que foram considerados vencidos.

Além disso, esse trecho citado revela o senso de humanidade que havia nessa população, que buscou tratar as doenças e garantir a alimentação daqueles que, mais tarde, os escravizariam. Em vista disso, é preciso garantir que, nas escolas, se supere o mito do descobrimento, afinal, conforme enfatiza Felipe Milanez, na obra *Guerras da Conquista* (2021): “O Brasil não foi descoberto; o Brasil foi inventado e, então, invadido”. O referido autor pontua ainda que:

Essa invasão continua, assim como perdura até hoje a invenção fantasiosa de um passado que não existiu, um passado mítico, idealizado, que serve apenas para justificar ou encobrir formas de dominação do presente, como o racismo, o sexismo e a economia extrativista controlada por uma pequena elite, estruturada ainda como no antigo sistema colonial. (Milanez, 2021, p. 15).

A Literatura Indígena se insere nessa discussão, porque é, em sentido amplo, um ato estético-político⁵³, a partir da ocupação de um espaço negado pelo

⁵³ Conforme defende a escritora e pesquisadora indígena Trudruá Dorrico, no artigo *A literatura indígena contemporânea no Brasil: a autoria individual de identidade coletiva*, disponível em:

colonizador: o da produção do saber. A luta, nesse sentido, é pela recuperação de um passado que tentaram apagar, encobrir. Nessa lógica, “chamar esta terra de achada ou descoberta serviu apenas para dizer que os povos nativos não tinham história nem passado, tendo tudo começado com a chegada da nau de Cabral (...)” (Milanez, 2021, p. 24). Diante disso, é preciso, conforme orienta Eliane Potiguara, resistir, da forma e com os meios que dispomos:

A literatura indígena é um movimento revolucionário de reação e resistência. Meu movimento político hoje é a escrita, é incentivar os jovens a levarem essa história para frente, contando a verdade de quem somos, para onde queremos caminhar e o que queremos. (Potiguara, 2023, p. 121).

Garantir que essas histórias sejam recuperadas e difundidas, na esperança de um futuro em que não prosperem novos atos de genocídios⁵⁴ ou etnocídios, é uma das tarefas da educação. A escola se coloca, então, na condição de ser o lugar mais propício para isso, pois, se ainda enfrentamos atos de preconceito e discriminação contra os povos originários, muito se deve ao fracasso das instituições que, adormecidas, mesmo direcionadas por lei, não realizam ações, nem abrem caminhos para a sua efetivação, incluídas aqui não apenas as escolas de educação básica, mas também em parte das universidades, que seguem reforçando o papel de um Estado opressor, perpetuando práticas e discursos discriminatórios, como o que apresentamos a seguir:

São recorrentes os relatos de indígenas universitários descrevendo o preconceito e o racismo sofrido por eles dentro da própria sala de aula e nos corredores das universidades, quando são repreendidos por professores por não falarem bem o português, por não apresentarem total domínio sobre a escrita; ou ainda pelos colegas, que os segregam nas salas e nos grupos de convívio ao se identificarem como indígenas e expressarem as suas culturas, línguas e religiosidades (Bicalho, 2022, p. 24).

<https://flip.org.br/2021/a-literatura-indigena-contemporanea-no-brasil-a-autoria-individual-de-identidade-coletiva/> Acesso em 07 fev. 2025.

⁵⁴ Segundo Cruz (2022, p. 145), são inúmeros os relatos de extermínios em massa dos povos indígenas no Brasil, conforme aponta o Relatório Figueiredo. Entretanto, apenas dois casos foram reconhecidos como genocídio até hoje: o primeiro envolveu o povo Tikuna, em 1988; o segundo se refere ao massacre de Haximu, chacina que vitimou indígenas Yanomami, em 1993. O referido pesquisador esclarece: “Ambos os casos podem ser descritos como chacinas, emboscadas com execuções, sem que houvesse um conflito aberto naquele momento, ou sem que os indígenas tivessem resistido de alguma forma”. Tratam-se, assim, de ações orquestradas por criminosos garimpeiros, que seguem sendo uma ameaça constante até hoje, sobretudo para o Povo Yanomami.

Como se sabe, muitos indígenas não se apropriam do Português como a primeira língua. São alfabetizados em sua língua materna, a do seu povo. É papel do Estado garantir o acesso desse público aos direitos e aos espaços de exercício da cidadania, à luz da Constituição Federal, compreendendo as peculiaridades linguísticas. Não pode, assim, a universidade se fechar e penalizá-los pela sua cultura. Entretanto, a realidade revela que ainda estamos distantes do cenário ideal.

Movidos por práticas que, mais uma vez, confirmam a ferida aberta da colonização, são reiteradas as violências cometidas contra jovens indígenas nos espaços acadêmicos, lugares que podem e devem ser ocupados por esses sujeitos para que eles, a partir disso, permaneçam vigilantes quanto à conquista e à preservação dos direitos dos seus parentes, especialmente os que permanecem nas aldeias, defendendo, com o próprio corpo, os territórios originários.

A fim de compreender o lugar onde se insere o Português entre os povos indígenas que o têm como a segunda língua, recorreremos à poesia da escritora Trudruá Dorrico (2023, p.33):

Os mais velhos dizem que o português é uma língua
emprestada
que nos serve muito pouco.
Criada em um lugar diferente do nosso,
só devemos saber proferi-la para não ser enganados
por eles
eles são os que falam essa língua portuguesa,
essa gíria que falsifica nossas verdades.
Chamando de colonização o que deveria
ser nomeado como genocídio.
Chamando-nos de índios ao invés de nossos nomes
de povos originários.
Chamando de integração o que deveria
ser chamado de depopulação
O Brasil é minha colônia.
Você sabe o que é ser colonizado?

Pela leitura do texto, logo se percebe uma crítica à língua do colonizador, entendida como um mal necessário. Os mais velhos, citados no poema, são os guardiões dos saberes ancestrais, alguns dos quais rejeitam o português, como o Cacique Raoni⁵⁵, que vem usando a Língua Caiapó, pois entende que esta expressa

⁵⁵ Conforme o site *Cartas Indígenas ao Brasil*, “o Cacique Raoni, do povo Caiapó, ou Mebêngôkre, como se autodenominam, é atualmente uma das mais conhecidas vozes na luta indígena no Brasil. Não se tem o conhecimento de seu ano de nascimento, porém estima-se que nasceu entre 1930 e 1942, em uma vila chamada Krajmopyjakare, que é hoje conhecida como Kapôt. Raoni procura por justiça e união de seu povo e outros povos indígenas, e possui grande atuação política como voz que

melhor os seus pensamentos. Nesse viés, é essencial que se estabeleça uma compreensão efetiva da língua portuguesa como um instrumento colonial. Em 1500, segundo Rodrigues (1993, p. 90), estima-se que 1.175 línguas indígenas eram faladas no território brasileiro. Dessas, segundo o Censo Demográfico de 2010, restaram apenas 274 línguas, ligadas a 305 etnias, conforme dados do IBGE.

A redução no número de línguas indígenas faladas no país tem explicação, que chega a ser macabra. Na obra *Os índios e a civilização*, Darcy Ribeiro (2017) revela que, apenas na primeira metade do século XX, 87 etnias foram exterminadas no Brasil. Segundo ele, isso ocorreu no “trânsito da condição de isolamento à de integração” (Ribeiro, 2017, p. 378), processo liderado pelo próprio Estado, que assumia uma postura de defesa da assimilação⁵⁶ desses povos. Dentre os que sobreviveram a essa fase, “quase todos sofreram grandes reduções demográficas e profundas transformações em seus modos de vida” (Ribeiro, 2017, p. 378).

Esses dados apontam não apenas para o que, teoricamente, nomeamos como consequência do colonialismo. Estes vão muito além disso, o que precisa ser definido da forma mais clara: trata-se de um genocídio, motivado sobretudo pela forma exploratória como os colonizadores enxergam os territórios:

Para o colonizador, as terras dos indígenas são terras de ninguém e passam automaticamente a pertencer a quem investiu dinheiro e esforço para explorá-las. Quem chegar primeiro, será seu dono, a não ser que seja expulso por outro colonizador mais forte. Os colonizadores podem disputar a posse entre si, mas jamais entra na cabeça de um colonizador que estas terras já têm dono, que os nativos que nelas habitam são seus primeiros e legítimos proprietários e que ele, o colonizador, é um intruso, um invasor. Na mentalidade colonial, o nativo é apenas um obstáculo incômodo a ser vencido e eliminado, a não ser que possa ser usado como artigo comercial (escravo) ou como mão-de-obra barata ou gratuita. (Moonen, 1983, p.21)

alastra mensagem e face que estampa transformações.” Excerto disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/raoni-metuktire/> Acesso em 15 jun. 2024.

⁵⁶ A fim de compreender o conceito de assimilação, importante se faz recorrer a Darcy Ribeiro (1952, s/n), que distingue aculturação e assimilação, pontuando que: “(...) O primeiro processo se dá pelo simples contato direto e prolongado de duas culturas diferentes e envolve modificação substancial naquela que adota elementos da vizinha; o segundo processo é paralelo, mas desenvolve-se com um tempo próprio. Nossos grupos indígenas têm um equipamento civilizador cada vez mais parecido com o de nossos caboclos, mas conservam-se como índios, não identificando sua comunidade com as comunidades neobrasileiras com as quais entra[m] em contato. A assimilação se dá dentro de um esquema de relações da comunidade indígena com a estrutura econômica nacional. Para satisfazer necessidades novas criadas no processo de aculturação, a comunidade indígena tem de adaptar-se à nova economia, procurar um lugar nela, produzindo alguma coisa para trocar por aquilo de que precisa e que não pode produzir ela mesma.”

Não à toa, Ailton Krenak é enfático ao dizer, em muitas de suas entrevistas⁵⁷, que o Brasil “foi construído sobre um cemitério”, de corpos indígenas e negros, escravizados e/ou sob tutela do Estado. Portanto, como diz o escritor Munduruku (2022, s/n): “O Brasil, para seguir adiante, precisa se reconciliar com a sua história, com a sua memória, com seus ancestrais⁵⁸.” Nesse sentido, entendemos ser pela educação que se deve realizar esse ato de reconciliação, mobilizando esforços para que as narrativas e os saberes difundidos em sala de aula possam dar conta de um Brasil ocultado, intencional e deliberadamente apagado dos registros escritos.

Nas últimas décadas, tem-se visto na Literatura mais uma oportunidade de ascender e chegar ao público leitor, às crianças, aos jovens em processo de apropriação não apenas da linguagem, mas de um mundo a ser descoberto a partir da escuta dos povos e comunidades negras, quilombolas e indígenas, juntas em um projeto de enfrentamento às sofisticadas formas de dominação epistêmica.

⁵⁷ A exemplo desta entrevista, realizada com Krenak, em 2017. Disponível em: <https://entre-entre.com/manager/uploads/interviews/ailton-krenak-i-566.pdf> Acesso em 13 jun. 2024.

⁵⁸ Entrevista disponível em: <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/paginas-azuis/2022/01/09/brasil-precisa-se-reconciliar-com-seus-ancestrais-afirma-escritor-indigena-daniel-munduruku.html> Acesso em 11 jun. 2024.

4. MUNDURUKANDO: PERCURSOS, TRAJETÓRIAS E ESCRITAS

A memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente.

(Munduruku, 2017, p.116).

Neste capítulo, abordamos aspectos biográficos e literários relacionados ao escritor Daniel Munduruku. Assim, no subcapítulo 4.1, intitulado *Daniel Munduruku: da vida, uma obra*, tratamos de realizar uma síntese da biografia do referido escritor, destacando a sua produção literária desde a década de 1990, atuando, inclusive, como inspiração para novos jovens escritores indígenas.

Para tanto, especificamos os títulos das produções por ele publicadas ao longo desse tempo, além de enfatizar a sua presença em outros espaços, como protagonista de uso da expressão artística na defesa de seus parentes e, a partir da educação, na perspectiva da superação de preconceitos, estigmas, estereótipos e violências. Ademais, ainda neste subcapítulo, damos ênfase à análise das 18 (dezoito) crônicas definidas como objeto de estudo nesta pesquisa, conforme apresentadas na obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola* (2020).

A referida obra foi definida para essa pesquisa, por duas motivações: (i) conecta-se a um gênero – crônica literária – definido para o currículo da Educação Básica nos anos finais (8º e 9º anos), conforme previsto na BNCC para as aulas de Língua Portuguesa; (ii) atende ao objetivo desse estudo, na medida em que, por meio da literatura, busca-se a superação de estereótipos e preconceitos em relação aos povos originários. Dessa forma, ampliamos o repertório dos estudantes que, embora tenham acesso frequente a crônicas, desconhecem as de autoria indígena.

Para destacar o potencial do trabalho com a crônica no espaço e na prática escolar, além das possibilidades oriundas de sua leitura e análise, destacamos Candido, que assim afirma:

a crônica não é um 'gênero maior' (...) 'Graças a Deus', - seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura (...). Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (Candido, 1980, p.5)

Portanto, ao atuarmos com a crônica indígena nesta pesquisa, buscamos nos aproveitar dessa linguagem, permeada pela crítica e pelo humor, a fim de promover uma aproximação entre a literatura e os estudantes da educação básica, os quais, em sua maioria, estão distantes dos livros.

É missão da escola, pois, promover essa aproximação, o que pode ocorrer a partir de um caminho que apela para a linguagem, mas segue também em “direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade”, onde “a tristeza ou a dor começam a ser denominadas”. (Petit, 2010, p.108). É esse processo que o leitor vivencia a partir da leitura da obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola* (2020), aliando-se, ainda, à relação entre a palavra escrita e o tom de conversação delineado nas narrativas, promovendo riso, indignação, aprendizado e valorização de identidades indígenas.

4.1 Daniel Munduruku: da vida, uma obra

Quando jovem, li muitas histórias de outros povos. Por intermédio delas, aprendi a compreender a complexidade do mundo numa linguagem capaz de me conduzir pelos labirintos da cultura e, assim, conhecer as pessoas que comigo conviviam e convivem.

(Munduruku, 2022, p.23).

Daniel Munduruku é responsável, em grande parte, pela popularização da literatura indígena no Brasil a partir década de 1990 até hoje. Seu nome costuma vir à mente das pessoas sempre que tratam de escritas indígenas. Na obra *Minha utopia selvagem: um manifesto* (2022), ele ressalta: “a literatura abriu as portas para que eu pudesse adentrar as escolas levando as histórias dos povos originários para a sala de aula” (Munduruku, 2022, p. 14).

Esse caminho trilhado pelo autor definiu sua trajetória e o modo como passou a ser conhecido, no Brasil e em outros países. Em função disso, Daniel assume que vive da literatura, não na perspectiva dos direitos autorais, mas a partir de tudo o que ela proporcionou, instigando-o para a importância de ser “empreendedor, facilitador, comunicador, curador, criador de conteúdo, empresário.” (Munduruku, 2022, p. 15). De sua vasta produção ao longo das últimas décadas, seguem os 60 (sessenta) títulos de obras já publicadas pelo referido autor.

Quadro 03: Obras de Daniel Munduruku

Nº	TÍTULO DA OBRA	ANO
01	A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar	2010
02	Antologia de contos indígenas de ensinamento	2005
03	A palavra do grande chefe: uma adaptação livre, poética e ilustrada do discurso do Chefe Seattle	2008
04	A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor	2008
05	As peripécias do jabuti	2007
06	As serpentes que roubaram a noite e outros mitos	2001
07	A velha árvore	2003
08	Caçadores de aventuras	2006
09	Catando piolhos, contando histórias	2006
10	Coisas de índio: um guia de pesquisa	2000
11	Coisas de índio: versão infantil	2003
12	Como surgiu: mitos indígenas brasileiros	2011
13	Contos indígenas brasileiros	2004
14	Crônicas de São Paulo: um olhar indígena	2004
15	Foi vovó que disse	2015
16	Histórias de Índio	1996
17	Histórias que eu li e gosto de contar	2011
18	Histórias que eu vivi e gosto de contar	2006
19	Histórias que ouvi e gosto de contar	2004
20	Kabá Darebu	2002
21	Karu Taru: O pequeno pajé	2009
22	Memórias de Índio: uma quase autobiografia	2016
23	Meu vó Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória	2001
24	Mundurukando	2010
25	O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira	2000
26	O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)	2012
27	O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil	2001
28	O homem que roubava horas	2007
29	O Karaíba: uma história do pré-Brasil	2010
30	O menino e o pardal	2007
31	O mistério da estrela Vésper	2014
32	O olho bom do menino	2007
33	O olho da Águia	2013
34	O onça	2006
35	O segredo da chuva	2003
36	Os filhos do sangue do céu e outras histórias indígenas de origem	2005
37	O sinal do pajé	2003
38	O sumiço da noite	2006
39	Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo	2008
40	Parece que foi ontem = Kapusu aco'i juk	2006
41	Sabedoria das águas	2004
42	Sobre piolhos e outros afagos	2005
43	Todas as coisas são pequenas	2008
44	Um dia na aldeia: uma história Munduruku	2012
45	Um estranho sonho de futuro: casos de índio	2004
46	Um sonho que não parecia sonho	2007
47	Você lembra, pai?	2003
48	Vó coruja	2014
49	Vozes Ancestrais: dez contos indígenas	2016
50	Wahtirã: A lagoa dos mortos	2016
51	Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola	2020
52	Estações	2024
53	A Origem dos Filhos do Estrondo do Trovão - Uma História do Povo Tariana: Uma História do Povo Tariana	2020

54	Redondeza	2023
55	Afete	2023
56	Das coisas que aprendi	2022
57	Mundurukando 2	2018
58	Pertencimento	2024
59	Minha utopia selvagem	2022
60	Hoje	2024

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Em um dos seus livros de memórias, *Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver* (2022), Daniel situa dois momentos de sua vida: a infância na aldeia e a vida fora dela, contextualizando, historicamente, como os indígenas eram vistos e tutelados pelo Estado, com pouca liberdade sobre as suas decisões:

Embora tenha crescido numa aldeia, não foi nela que morei desde sempre. Minha primeira infância foi vivida em comunidade, e sob um céu de estrela ainda possível de contemplá-las, recebi minhas primeiras instruções, minhas primeiras lições. Um pouco mais tarde, fiquei entre a aldeia e a cidade. Tinha de estudar, segundo as orientações da época. Eram tempos militares e havia uma política que a obrigava a todos os indígenas – e as demais crianças – tinham de ir para a escola para “aprender a ser alguém”, frase que significava “aprender a ser gente, civilizado, abandonando assim o estado selvagem”. Ou seja, entrar na fôrma.” (Munduruku, 2022, p.88)

Conforme cresce, Munduruku descreve uma mudança significativa ao se ver entre a aldeia e a cidade, forçado a ingressar na escola como parte de uma política estatal durante a Ditadura Militar, que impunha a educação formal para os povos indígenas. Nesse ponto, ele faz alusão à interferência do Estado nas vidas indígenas, em nome da civilização, uma prática que implicava na supressão de suas culturas e dos seus modos de vida.

Nesse contexto, a educação obrigatória simbolizava uma tentativa de moldar as crianças indígenas conforme os padrões não indígenas, indicados pela expressão “aprender a ser alguém⁵⁹”. E o que eles eram, então? Essa frase carrega o peso do estigma, por vezes reproduzido ainda hoje, e se vincula à desaprovação das raízes indígenas, além do incentivo ao abandono das tradições.

⁵⁹ Essa visão do Estado vai de encontro à dos povos indígenas. Munduruku (2018), em entrevista, destaca que: “À criança nunca se pergunta o que vai ser quando crescer porque sabemos que ela não será nada, simplesmente porque já é tudo o que precisa ser. Ser criança é, portanto, tudo o que ela precisa ser.” Nesse sentido, ao propor uma nova identidade, uma nova forma de ser a essas comunidades, o papel do Estado era o de buscar apagar as identidades dessas populações originárias do país. Disponível em: <https://aliancapelainfancia.org.br/smb-2018-daniel-munduruku-fala-sobre-educar-o-corpo-e-o-espirito-para-ser-crianca/> Acesso em 03 fev. 2025.

Em *Memórias de Índio: uma quase autobiografia* (2016), Daniel Munduruku apresenta os aspectos de formação da sua identidade, percorrendo os territórios da infância, da juventude e da vida adulta. “Escrever é uma forma de não esquecer quem fui”, diz o autor, já premiado nacional e internacionalmente.

Em sua infância, Munduruku diz que nunca gostou de ser *índio*, porque, na aldeia, “Todos tínhamos nome, sobrenome, parentesco, amigos e animais de estimação” (Munduruku, 2016, p.19). Apesar disso, essa categoria genérica lhe foi apresentada na escola dos brancos, espaço que ele precisou enfrentar em sua jornada formativa, em que pese a preferência pela vida na aldeia, em sua comunidade. O estranhamento com as formas de se enxergar o mundo na cidade começou ainda cedo:

Na cidade, conheci muitos velhos que não querem ser velhos. Acham que é um defeito ter vivido muito tempo. Há homens e mulheres com idade avançada, mas insistem em continuar jovens. Eu sempre achei isso um tanto esquisito, porque venho de uma tradição em que ser velho é o sonho dos jovens. Nesse lugar, o velho gosta de ser velho e faz questão de ser tratado dessa maneira. (Munduruku, 2016, p.29)

Pelas impressões do autor, compreendemos que a pluralidade da visão de envelhecimento na aldeia e na cidade serve como uma metáfora para as diferenças de cosmovisão nessas culturas. Enquanto a sociedade urbana muitas vezes valoriza a juventude acima de tudo, relegando os idosos ao desprezo, as comunidades indígenas abraçam o envelhecimento como uma fase de sabedoria e experiência. Esse contraste desafia as normas culturais dominantes e oferece uma lição sobre o valor inerente dos mais velhos em qualquer sociedade.

Na escola da cidade, o processo de adaptação também não foi fácil para Daniel Munduruku, em sua infância. Acostumado a ser educado pela própria vivência com a natureza, a nova rotina despertou decepção e estranhamento, em episódios que ele cita em sua autobiografia:

Por causa do português muito ruim que eu falava, as aulas eram terríveis. Quase não entendia nada. Matemática, Ciências, História ou Geografia eram grego. No entanto, sempre procurava me esforçar ao máximo, porque eu sabia que, se não o fizesse, receberia castigos que eram, às vezes, físicos, e outras vezes, uma penca de exercícios para fazer em casa. As lições de casa roubavam meu tempo de brincar e me divertir (Munduruku, 2016, p.34).

A educação nas aldeias busca valorizar a aprendizagem holística e baseada na experiência direta com a natureza. Sob esse viés, o conhecimento não é compartimentado, mas integrado e aplicado de forma comunitária. As práticas educativas nas cidades, descritas por Munduruku como estranhas e difíceis, representam um choque dessas cosmovisões.

Esse conflito entre a dinâmica da educação formal e a vivência indígena evidencia os impactos de uma educação ainda atrelada a práticas coloniais que negligenciam, menosprezam e negam os saberes tradicionais. Por essa razão, há uma defesa implacável das comunidades indígenas para que as escolas sejam mantidas em seus territórios, com professores e práticas que dialoguem com a cultura indígena local.

O aspecto da punição, mencionado também por Daniel, vincula-se à prática colonizadora de supressão da autonomia, formando pessoas a partir da opressão, o que, segundo Paulo Freire⁶⁰, termina por alimentar, nos oprimidos, o sonho de também ser um opressor. A imersão forçada em sistemas alheios e punitivos reflete, assim, a subjugação histórica dos indígenas, forçados a adaptarem-se a regras e a costumes que desrespeitavam suas tradições. As "pencas de exercícios para fazer em casa", por exemplo, substituindo o tempo de brincadeira e aprendizado comunitário, revelam a imposição de uma educação formal que não valoriza a experiência imersiva oportunizada nas aldeias.

Munduruku destaca que, na infância, as narrativas orais tiveram um papel crucial para que ele pudesse aprender as lições sobre a vida. Além disso, pontua o protagonismo dos encontros na comunidade para que as crianças tivessem acesso a essas histórias, contadas pelos velhos da aldeia, conforme relata a seguir:

Nessas reuniões, falava-se de tudo, mas quase sempre a conversa se transformava em histórias no final. Histórias de amor que faziam os casais suspirarem: de alegria, de humor ou anedotas em que os contadores retratavam passagens da vida real; de encantamentos que eram aquelas histórias fantásticas, cheias de magia, a nos lembrar nosso lugar no mundo; de terror, histórias de espantar ou assustar as criancinhas. Essas eram contadas pelas mulheres mais velhas. Eram narrativas de como os seres da floresta raptavam as crianças para serem devoradas em rituais em noites sem lua. Algumas ensinavam o medo, o pavor e a burrice que era tentar enganar a morte. (Munduruku, 2016, p.43)

⁶⁰ O educador brasileiro Paulo Freire discute essa relação entre opressor e oprimido na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Nessas memórias do autor, as narrativas orais são evidenciadas de várias maneiras: elas se constituem como um veículo para a transmissão de conhecimentos, valores e tradições. As reuniões descritas demonstram a pertinência dessas histórias no processo de coesão da comunidade. Ademais, a diversidade de temas abordados nas histórias - amor, humor, ensinamento, encantamento, terror - ilustra como as narrativas abrangem todos os aspectos da vida.

Depreende-se que essas experiências foram fundamentais no processo de formação identitária de Munduruku, moldando sua compreensão do mundo e de sua própria cultura. Para ele, “Os adultos que conseguem contar e ouvir histórias são crianças que, com certeza, têm na memória seu ponto de encontro” (Munduruku, 2020, p. 39). Pode-se inferir, assim, que essas narrativas orais influenciaram sua carreira literária, inspirando seu estilo, sua escrita. Logo, o relato demonstra como o escritor mantém uma ligação com as tradições orais, de modo que a sua literatura pode ser encarada como uma ponte entre o passado e o presente.

4.1.1 *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*

A obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*, com ilustrações de João Montanaro, foi publicada em 2020, pela Editora Moderna. Reúne 18 crônicas, versando sobre questões relacionadas à visão estereotipada da sociedade brasileira sobre os povos indígenas. O narrador aparece, na maior parte dos textos, em 1ª pessoa, como um narrador-personagem, apresentando ao leitor as situações por ele vivenciadas no contexto urbano, na condição de pessoa indígena.

Compreendemos, a partir de nossas leituras, que as crônicas prezam, em sentido amplo, por educar o não-indígena para a tolerância e o respeito à diferença. Como o próprio Daniel Munduruku pontua, no texto de abertura da obra, intitulado *O apanhador de absurdos*: “Elas foram escritas com a finalidade de nos ajudar a ‘desentortar’ nosso pensamento” (Munduruku, 2020, p. 9).

A seguir, apresentamos as 18 crônicas, com uma breve análise sobre cada uma delas, com foco nas temáticas discutidas e nas discussões possíveis. Assim, tornam-se visíveis as potencialidades desses textos literários na sala de aula, a partir de um diálogo com estudantes em momentos de práticas de leitura.

A primeira crônica, *Vocês não têm vergonha?*, traz um narrador-personagem, discorrendo sobre sua experiência em um evento literário. No momento dos

questionamentos da plateia, uma das mulheres presentes o interroga sobre o fato de tanto ele quanto o líder Raoni Metuktire⁶¹ não honrarem a cultura indígena, já que aparecem vestidos com “roupa dos brancos que compraram na cidade” (Munduruku, 2020, p.12). Compreendemos que a pergunta da participante revela um dos estereótipos mais presentes no imaginário dos brasileiros, quando tratamos dos povos originários: a imagem de um “índio” estagnada em 1500, em uma floresta, sem roupas e completamente distante do espaço urbano.

Esse entendimento, repleto de equívocos, representa inúmeros problemas para a população indígena que, até hoje, ainda enfrenta dificuldades no reconhecimento de sua identidade étnica, sempre que deixa a sua aldeia para ocupar outros espaços, como a escola. Os discursos, como “mas você nem tem cara de índio” ou “como você é índio se tem essa pele branca?” são comuns e revelam que, a todo tempo, mesmo no século XXI, a sociedade urbana busca negar a identidade dos povos indígenas e a sua própria existência.

Isso revela o enfrentamento a episódios constantes de racismo que sequer “têm visibilidade no país, assim como a situação das mulheres indígenas que sofrem abuso, assédio, violência sexual, que se tornam objeto de tráfico nas mãos de avaros e degradados não é divulgada” (Potiguara, 2018, p. 26). Logo, essa narrativa literária contribui para que o leitor construa uma nova percepção sobre os povos originários, a partir das experiências reverberadas por um narrador-personagem que apresenta situações que remetem àquelas vivenciadas pelos indígenas em contexto contemporâneo, sobretudo nos espaços urbanos.

Na segunda crônica, *Índio pode dar certo?*, o narrador apresenta, logo nos primeiros parágrafos, uma constatação: “a gente aprende o que nos ensinam e o que nos ensinam segue a lógica do que está em vigor” (Munduruku, 2020, p. 14). Há uma referência ao papel da educação, formal ou informal, no modo como nos posicionamos frente ao nosso mundo e ao mundo dos outros, em perspectiva de diversidade cultural. Na narrativa, o personagem – logo após uma conferência na

⁶¹ “Cacique Raoni Matuktire nasceu em 1932, na aldeia Mebêngôkre, situada em Luciara (MT). É cacique do povo Mebêngôkre, conhecidos como Kaiapó. Reside na terra indígena situada no Parque Indígena do Xingu, região norte do estado do Mato Grosso. Aos 93 anos de idade, segue atuando fortemente na luta pela defesa do meio ambiente no Brasil”. Em 2023, durante a posse do governo Lula, subiu a rampa do Palácio da Alvorada para entregar a faixa presidencial ao novo presidente”. Trecho biográfico disponível em: <https://museudapessoa.org/pessoa/raoni-metuktire/> Acesso em 04 fev. 2025.

universidade – é elogiado, por um dos presentes, pelo currículo, sob alegação de que o conferencista é um “brasileiro que deu certo”, com o seguinte discurso:

- Meu caro, notei que seu currículo é muito extenso e que você já fez um percurso muito rico e potente na sociedade brasileira. Talvez, ousar dizer, você esteja entre os poucos cidadãos brasileiros que alçou um lugar tão desejado por todos (...) você é um brasileiro que deu certo. (Munduruku, 2020, p.15-16)

O comentário – interrompido pelo conferencista antes que a pessoa concluísse a sua pergunta – desencadeia a indignação e recebe uma resposta contundente do indígena, que se coloca como alguém que apenas tem acesso a direitos básicos, mas vive em um país que deu errado, porque não garante o mínimo para milhões de seus brasileiros, pontuando que “(...) o Brasil que gerou um brasileiro que faz uma pergunta dessa, está mesmo fadado ao fracasso” (Munduruku, 2020, p.16)

O diálogo revela, ainda, a percepção sobre o que é dar certo no país. Na medida em que o participante enxerga a figura indígena naquele espaço institucional, acadêmico, passa a compreendê-lo como um cidadão dentro dos padrões mais adequados dentro do que ele entende como organização social. Ao mesmo tempo, sua fala revela o menosprezo por todos os que não se encaixam no padrão estabelecido.

Portanto, o que ele diria acerca dos indígenas que seguem aldeados ou dos povos isolados da Amazônia? Possivelmente, os colocaria como pessoas não civilizadas, desprovidas de conhecimento, um grupo que deu errado, ao lado de tantos outros segmentos da sociedade considerados marginalizados; por vezes, julgados pela incapacidade de acessar oportunidades que sequer lhes são garantidas pelo Estado.

É estarrecedor imaginar que esses discursos seguem perenes em diversos espaços na sociedade brasileira, inclusive nas escolas, onde ainda se aprende e se reproduz modelos que valorizam ou desvalorizam o cidadão, julgando-o sobre um padrão pré-definido que põe em dúvida as suas escolhas pessoais e profissionais, a ponto de colocá-lo como vitorioso ou fracassado, sob ideologias que defendem a meritocracia. Trata-se da lógica colonial sendo reproduzida em um universo que estimula a disputa e a busca desenfreada pelo ter, em detrimento dos valores e da constituição do ser.

Na terceira crônica, *Tu és índio de verdade?*, o narrador, já no início, situa: “não é incomum ouvir essa pergunta, especialmente de crianças, que foram ensinadas a pensar os indígenas como seres do passado” (Munduruku, 2020, p. 17). Logo, tudo o que se contrapõe às imagens cristalizadas sobre essa identidade, gera a dúvida e desencadeia esse questionamento. É o que ocorre na situação narrada, quando o personagem vai até a uma escola e, durante uma conversa com as crianças, recebe o seguinte questionamento: “Tio, tu és índio de verdade?” (Munduruku, 2020, p. 18), ao que o indígena responde: “Tu querias que eu estivesse pelado aqui?”, sob risos.

O diálogo, ancorado no humor, apresenta uma nova visão à curiosa criança, de modo que ela chega à melhor conclusão que se poderia imaginar: “Entendi, tio. Tu queres dizer que mesmo que tu uses roupas, não deixa de ser índio, né?” (Munduruku, 2020, p.18). Temos, assim, uma situação que demonstra o potencial da educação, na medida em que se busca garantir às crianças o acesso a essas informações, que terminam possibilitando a superação de preconceitos e visões equivocadas que, um dia, apresentaram a elas. O líder indígena Kenampa, conhecido como Paulo Marumbo, reforça essa necessidade ancorada na educação dos não indígenas, ao pontuar que:

Educar os não indígenas para que os brancos possam ver que os índios não são da forma que eles pensam, pois acham que o índio é animal, o índio não tem alma. É através da escola que vão entender quem é o índio. O branco fala que quem não fala mais a língua, não é mais índio. Eu entendo pelo contrário: nós manuseamos a tecnologia porque a gente tem esse contato com a sociedade não indígena. Os nossos ancestrais, os nossos pajés, já sabiam que iam chegar essas pessoas trazendo tudo o que não presta. Eu estou com essa roupa, estou com óculos, este fone de ouvido, mas eu sou índio, o meu sangue corre aqui de índio. (Marumbo, 2018, s/p⁶²)

Marumbo, ao abordar aspectos da identidade indígena, defende que, independentemente de aparências, do uso da tecnologia ou das roupas, é a ancestralidade que garante a existência e a presença dos povos originários, a partir de tudo o que eles representam, pelas lutas e resistências ao longo do tempo. Em função disso, é papel da escola compreender que, para discutir sobre a cultura

⁶² Esse trecho faz parte de uma entrevista concedida por Paulo Marumbo, em 2018, no contexto de um projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Entrevista, na íntegra, disponível em: <https://projects.alc.manchester.ac.uk/racism-indigenous-brazil/pt/publicacoes-e-resultados/> Acesso em 20 jan. 2025.

indígena, não há a necessidade de se fantasiar a criança, mas inseri-la em um espaço de contato com a representação desses povos, ao longo da história, em momentos diversos, e não aprisionados a um momento específico do tempo.

A quarta crônica, *A força de um apelido*, aponta para uma discussão acerca dos nomes que se atribuem às pessoas, a partir de sua carga positiva ou negativa, na perspectiva da identidade. Ao longo da vida, além do nome de registro, a atribuição de apelidos costuma ser comum na sociedade brasileira.

Muitos deles passam a tomar espaço em diversos âmbitos da vida social, por vezes, até mais que o nome de registro. Entretanto, nem sempre os apelidos positivam a imagem da pessoa ou as agradam. Há aqueles que geram incômodos, traumas e trazem uma carga negativa. É esse o enredo apresentado nessa crônica, ao abordar, a partir do narrador em 3ª pessoa, a chegada de um menino indígena na escola urbana.

O Brasil ainda mantém uma dívida histórica com os povos indígenas, principalmente quando o tema é educação. Muitas aldeias sequer possuem escolas ou professores para atender as crianças. Há ainda a atuação criminosa dos Estados que, por vezes, buscam afastar essa população de seus territórios, dificultando o acesso a esse direito, como aconteceu no Estado do Pará, cujo Governo publicou uma lei obrigando os povos indígenas da região a assistirem aulas de forma online⁶³, precarizando, ainda mais, a educação indígena.

Nesse contexto, a crônica *A força de um apelido* apresenta uma criança que, mesmo preferindo permanecer em sua aldeia, se vê obrigada a frequentar a escola dos não indígenas, no espaço urbano, desconectado de sua cultura. Nesse espaço, depara-se com colegas de sua idade que o encaram como um evento, uma figura excêntrica, o que, por si só, já gera desconforto. Nesta escola, pela primeira vez, ele tem contato com a palavra *índio*, e fica atordoado sem compreender o significado daquele nome, o que só descobre posteriormente:

Dias depois descobriu que estava sendo chamado por um apelido. – Apelidos são formas pouco gentis de tratar as pessoas, meu filho – disse-lhe a mãe um tanto preocupada. – O que significa essa palavra, pai? – Índio, meu filho, é como as pessoas da cidade se referem aos nossos povos antigos. É uma palavra que diz o que eles pensam de nós. E eles pensam

⁶³ Educação indígena: lei que substituiria ensino presencial por EAD vai ser revogada no Pará após três semanas de protesto e ocupação da Secretaria de Estado da Educação pelos povos indígenas. Matéria disponível em: <https://porvir.org/educacao-indigena-lei-revogada-para/> Acesso em 06 fev. 2025.

coisas terríveis. Eles não sabem quem somos e por isso deram um apelido que nos humilha e nos maltrata. (Munduruku, 2020, p.22)

O menino compreende, então, a força do apelido que acabara de receber. Logo após a crônica, a obra apresenta uma seção intitulada *Índigenas, sim; índios não*, na qual o autor Daniel Munduruku apresenta várias reflexões sobre a forma de nos direcionar aos povos originários, que possuem nome, sobrenome e etnia. Devendo, pois, assim serem tratados: Xavante, Guarani, Kayapó, Wapichana, dentre outros; de modo que haja a demarcação de sua identidade. O autor ainda reforça que “o uso da palavra índio generaliza a nossa existência, dizendo que as nossas diferenças não são importantes (...) arranca nossa identidade, tira a nossa importância e empobrece o nosso pertencimento”. (Munduruku, 2020, p. 23).

A quinta crônica, *O índio é mesmo preguiçoso*, remete à narrativa, em 3ª pessoa, de um homem sulista que, um dia, resolveu visitar uma aldeia no estado do Mato Grosso do Sul. Ao chegar lá, se depara com as crianças brincando, as mulheres trabalhando e um indígena Kaiowá⁶⁴ deitado numa rede e segurando uma vara de pescar. Inconformado com o ritmo da pesca, o visitante questiona: “Por que não jogas uma rede para pegares muito mais de uma única vez?” Sua fala revela o imediatismo ocidental, que se sustenta pelo viés exploratório do meio ambiente e de suas riquezas, sem preocupação com as consequências para a vida dos animais e das florestas. Diante do questionamento, o kaiowá lhe responde:

- Eu não preciso de muitos peixes. Preciso apenas do necessário para meu sustento e de minha família. Qual o sentido de pegar mais peixe do que preciso? Se eu deixá-los reproduzir, terei comida para muito mais tempo. Além disso, eu não estou aqui pescando, mas brincando com meu filhinho. (Munduruku, 2020, p.26)

É interessante notar, a partir dessa fala, uma cosmovisão indígena sobre o uso dos recursos que a floresta oferece. O foco não está para o viés consumista, mas para o respeito à natureza. Aos olhos do outro, inclusive do agronegócio, esse comportamento atrapalha o desenvolvimento do país, porque é preciso explorar os territórios e extrair deles, no menor tempo possível, todas as suas riquezas. As comunidades indígenas preservam essas terras do desmatamento justamente por

⁶⁴ “Além de habitarem o Mato Grosso do Sul, algumas famílias Kaiowá também vivem, atualmente, em aldeias próximas às Mbya no litoral do Espírito Santo e Rio de Janeiro”. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1#Localiza.C3.A7.C3.A3o_e_Tekoha Acesso em 06 fev. 2025.

defender uma visão contrária. Por essa razão, os espaços com menos índice de desmatamento no Brasil são os demarcados para os povos indígenas.

Portanto, não é difícil compreender por que o discurso do *índio preguiçoso* prosperou, e ainda prospera, no país. Tudo o que foge ao ideal capitalista ou se sustenta pela exploração descontrolada do trabalho, do trabalhador e do ambiente, acaba sendo classificado como algo negativo. Daí surgirem discursos que sustentam a ideia de terras improdutivas no Brasil, em referência às aquelas demarcadas. Para o indígena, o seu próprio corpo é um território, e tudo aquilo que se conecta a esse corpo é sagrado, é espiritualizado e reúne aprendizados. O tempo, nesse sentido, ganha outras conotações⁶⁵, incompreendidas pelo homem branco.

Na sexta crônica, *Qual a sua etnia?*, o foco é para uma discussão étnica que direciona o olhar do leitor para a pluralidade dos povos indígenas no Brasil. Em *A terra dos mil povos* (2020), Kaká Werá Jecupé registra que, no Brasil, “estudos dos antropólogos registram mais de 387 povos chamados indígenas. São povos que têm costumes e línguas próprios.” (Jekupé, 2020, p.19). Apesar disso, milhões de brasileiros não conhecem sequer os nomes das etnias a que é vinculada essa população e tendem a enxergá-la a partir de um único conceito reducionista, sustentando-se, sobretudo, nos aspectos que os olhos veem.

Nesse sentido, na crônica *Qual a sua etnia?* o narrador-personagem conta que, durante um evento do mês de abril, no estado de São Paulo, se deparou com uma caminhoneira sedenta por respostas e repleta de estereótipos acerca dos povos indígenas, em uma abordagem que chega a ser cômica:

- Quando ela me viu de cocar e de rosto pintado, se pôs na minha frente e perguntou: - Você é o índio que está na cidade? Você é muito bonito, sabia? Você não anda mais na aldeia? Seu povo ainda anda pelado? Vocês ainda comem gente? Você é casado? Eu tinha vontade de ir numa aldeia para

⁶⁵ Segundo Daniel Munduruku (2024), “Em geral, os povos indígenas têm uma concepção de que o tempo é *circular*, como os ciclos da natureza. Eles não veem o tempo como algo linear, mas sim como algo que alimenta a si mesmo, desdobrando-se e se projetando adiante. O passado diz respeito a quem somos, de onde viemos, e o presente é onde vivenciamos o resultado disso tudo. Com isto, esses povos construíram uma visão de mundo que, originalmente, não é baseada no tempo do relógio, da produção, do acúmulo de riquezas materiais. Essa é a visão resultante da concepção linear de tempo, que tem a ver com a certeza de que existe algo além do presente, ou seja, o futuro. Por essa ótica linear, no futuro, as pessoas serão mais felizes. Assim nascem as grandes histórias ocidentais sobre uma busca por algo muito importante: do santo graal a uma vida após esta vida. Esse olhar para o futuro aliena as pessoas para a necessidade mais imediata de construirmos nossa própria existência no presente. É uma visão que educa as pessoas para o egoísmo, para a disputa, para a conquista e a colonização do outro”. Entrevista disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-04/modo-nao-indigena-de-pensar-futuro-e-alienante-diz-daniel-munduruku> Acesso em 05 fev. 2025.

viver a vida boa que vocês levam. Eu gosto muito dos índios. Você não quer me levar lá? (Munduruku, 2020, p.30)

A situação embaraçosa reproduz aquilo que se vivencia no dia a dia dos indígenas, principalmente os que saem das aldeias e ocupam outros espaços, antes inacessíveis. A estranheza gera episódios como o narrado. As pessoas ainda veem a figura indígena pela ótica do que séculos de colonização lhes ofereceram. No texto, o narrador reflete: “Nossos povos foram sendo desqualificados para serem dizimados”. (Munduruku, 2020, p. 31). Esse projeto, porém, não prosperou, porque, desde os primeiros contatos com os invasores, os indígenas resistem, inclusive a essas cenas cotidianas de reprodução de estereótipos diversos que impõe a necessidade de ensinar e esclarecer, principalmente porque a história contada pela ótica do colonizador não desaparece tão facilmente ao longo dos anos.

Na sétima crônica, *Uma festa de índio*, a questão se volta para o viés comemorativo ainda existente no país, principalmente nas instituições educacionais. A ida a qualquer escola do Brasil, no dia 19 de abril, representa um sério risco de encontrar eventos festivos que mais se assemelham a uma festa de Carnaval, com crianças enfeitadas e vestidas de “índio”. Acostumamo-nos a isso e passamos a reproduzir esses atos sem qualquer reflexão. Em *Uma festa de índio*, Daniel Munduruku apresenta uma narrativa que problematiza essa atitude tomada por equipes pedagógicas que ainda não compreenderam o viés antirracista na educação, tanto em instituições públicas como privadas. No texto, o narrador-personagem relata sobre o dia em que ele foi a uma escola para ser homenageado, na condição de pessoa indígena, o que ocorre por meio de apresentações repletas de estereótipos acerca dos povos originários, a exemplo do descrito nesse trecho:

Eles entraram em fila e formaram um círculo no chão. A ordem da professora: - Todos com perninha de índio. Eles obedeceram imediatamente e as cruzaram. Traziam um cocar feito com papel cartão com duas penas desenhadas no centro. Nas mãos traziam um maracá confeccionado com jornal meio estilo origami. Deixaram o objeto no chão quando começaram a cantar: Um, dois, três indiozinhos; quatro, cinco, seis indiozinhos iam num pequeno bote (...) (Munduruku, 2020, p.35)

Há de se perceber que as práticas adotadas pela instituição apenas reproduzem os discursos e as visões que foram sedimentadas ao longo do tempo na construção de um índio genérico, padronizado, romantizado. Fanelli (2021) enfatiza que, durante muitos anos, “o livro didático tornou-se ferramenta pedagógica e difusor

de visões preconceituosas, racistas e redutoras sobre os indígenas” (Fanelli, 2021, p.65). É claro que essa realidade vem mudando, a partir da adequação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às legislações pertinentes ao tema. Entretanto, os diretores, os professores e aqueles que direcionam os trabalhos nas escolas ainda carregam a herança de tudo o que lhes foi repassado, de modo que a instituição retratada na crônica ilustra outras tantas no Brasil, já que ainda estamos distantes da garantia de uma escola descolonizada e intercultural para a formação das novas gerações.

Na oitava crônica, *Índio chegou trazendo novidade. Índio trouxe o cachimbo da paz?*, o autor apresenta uma narrativa que compreendemos como uma tentativa de desconstruir a visão sobre o uso de ervas nas culturas indígenas. No texto, o narrador-personagem contextualiza a forma como costuma ser questionado, principalmente em escolas: “É muito comum os jovens abordarem esse tema porque está na mente deles que os indígenas consomem psicoativos em seus rituais”. (Munduruku, 2020, p. 39). A interpretação equivocada do uso dessas ervas sagradas, manuseadas pelo pajé, confere a elas, no senso comum, o status de ser uma “droga”, reduzindo a sua função ao uso recreativo. Assim, desconhecem ou desconsideram que os indígenas recorrem aos recursos da natureza para promover a cura das doenças do corpo e da alma, respeitando as espiritualidades envolvidas no processo.

No documentário *As crianças perdidas*⁶⁶, produzida pela *Netflix* em 2024, temos a oportunidade de entender como a sabedoria ancestral dos povos indígenas, aliada à força da floresta, consegue ser decisiva para o resgate de quatro crianças colombianas que estavam perdidas na Amazônia há 40 dias. Em síntese, os rituais sagrados com uso de ervas representam, no enredo, a última chance de encontrá-las, após sucessivas operações fracassadas do Exército. Obras assim, que vêm ganhando notoriedade nos últimos anos, contribuem para que possamos compreender melhor as culturas e as espiritualidades indígenas, a partir das vozes e do protagonismo desses povos.

Nessa perspectiva, a crônica *Índio chegou trazendo novidade. Índio trouxe o cachimbo da paz?* caminha na direção de esclarecer a diferença entre droga e erva,

⁶⁶ Documentário disponível no streaming *Netflix*, por meio do link: <https://www.netflix.com/title/81713263> Acesso em 25 jan. 2025.

além de denunciar os processos de apropriação das indústrias sobre aspectos da sabedoria milenar dos povos originários. Desse modo, o texto mostra que:

Chamar essas ervas sagradas de drogas é se deixar levar pelo discurso de que alguém pode definir o que é certo ou errado para todas as pessoas. Não pode. Cada povo, cada gente, cada indivíduo tem plena condição de sentir-se completo sem precisar que o julguem. Usar plantas medicinais ou ervas que alteram a consciência não causam, necessariamente, dependência física ou psíquica. O vício se dá por causa dos produtos químicos que se misturam às propriedades medicinais dos produtos naturais. Isso é movimento da indústria financeira que precisa do desequilíbrio pessoal dos indivíduos para que possam continuar crescendo e se alimentando da doença. Os povos indígenas se alimentam da saúde. (Munduruku, 2020, p. 41).

O processo de colonização, por outro lado, atuou no sentido de gerar desequilíbrios nas comunidades indígenas, recorrendo, inclusive, à estratégia de uso de bebidas destiladas que pudessem gerar vício nessas pessoas. Nesse viés, Buratto (2013) ressalta que:

Após o contato com os colonizadores, os indígenas passaram a consumir a bebida destilada, pela introdução dos alambiques nas comunidades indígenas, pela proximidade com o povoado, o convívio e incentivo dos não índios, pois esta foi, e em muitos casos continua sendo, uma das formas mais eficientes para a desorganização de determinados povos. (Buratto, 2013, p. 705)

Portanto, tratar do tema das drogas e das ervas no aspecto das tradições indígenas requer de nós a diferenciação entre esses dois conceitos, além de uma atenção acerca dos fenômenos históricos e religiosos vinculados a essa população, compreendendo como o processo colonial atuou para desestabilizar essas culturas e se apropriar do conhecimento indígena e dos seus territórios sagrados.

Na nona crônica, *Você “falar” minha língua?*, Munduruku reforça que, “no século XVI, eram faladas mais de mil línguas diferentes. 274 ainda são conhecidas hoje em dia” (Munduruku, 2020, p.46). Entretanto, se abordada qualquer pessoa na rua, certamente ela mencionará apenas o Tupi. Há ainda aquelas que não admitem que um indígena fale o português, sob pena de questionar a sua identidade, como a senhora apresentada na referida crônica:

Ela me olhava como se mirasse uma escultura grega de carne e osso. Quando dei por mim e percebi a situação, fiz uma cara bem sisuda, minha melhor cara de mau e a fitei. Ela levou tamanho susto que deu um passo

para trás. Depois foi se achegando até que criou coragem para falar. – Você falar a minha língua? (Munduruku, 2020, p.43)

O questionamento fica sem a resposta. O narrador-personagem retratado ignora e segue sua participação em uma cerimônia que discutia a implantação de políticas públicas para os indígenas da cidade de São Paulo. A atitude é coerente com a impaciência diante de tantas abordagens. Ora, se a fala ocorria por meio da língua portuguesa, qual o sentido de realizar tal pergunta? Isso demonstra que a ignorância precede as práticas preconceituosas que aparecem no dia a dia.

O censo demográfico realizado em 2010⁶⁷, pelo IBGE, apontou a existência de 305 etnias e 274 línguas⁶⁸, com destaque, nesse grupo, para a Língua Tikúna, falada por 46,1 mil indígenas. Essas informações colaboram para que políticas públicas sejam efetivadas no país, considerando as peculiaridades linguísticas de cada povo. Em 2023, por exemplo, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) lançaram a primeira Constituição Federal⁶⁹ em Língua Indígena – o Nheengatu, considerada a Língua Geral Amazônica. Ações como essas apontam caminhos para a valorização dessas línguas, considerando a sua riqueza para a representação da cultura e das visões dos povos que fazem uso delas.

Na décima crônica, *Minha vó foi pega a laço*, somos instigados a pensar nas formas violentas de apropriação dos colonizadores sobre os corpos femininos indígenas, mulheres que foram arrancadas de suas aldeias e forçadas a se relacionar e se casar com homens brancos. Na narrativa, o narrador-personagem apresenta o diálogo com um não indígena, que assim o aborda: “– Você sabia que eu também tenho um pezinho na aldeia?” (Munduruku, 2020, p.47).

Em seguida, contextualiza, explicando que o seu avô ficou enfeitiçado por uma indígena, assim, a laçou e a levou em seu cavalo, obrigando-a a ser, posteriormente, a mãe dos seus filhos. O orgulho de quem conta estarrece o narrador, que reflete sobre a situação com o leitor:

⁶⁷ Os dados do IBGE, relacionados aos povos indígenas, com referência no Censo Demográfico de 2022, ainda não foram completamente divulgados até a produção deste trabalho. Em virtude disso, as informações mais recentes são do Censo realizado em 2010.

⁶⁸ Dados apresentados na Cartilha *Os indígenas no censo 2022*, disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/images/educa/os-indigenas-no-censo-2022-livreto.pdf> Acesso em 24 jan. 2025.

⁶⁹ A versão digital dessa Constituição Federal em Língua Indígena Nheengatu está disponível, na íntegra, em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/07/constituicao-nheengatu-web.pdf> Acesso em 25 jan. 2025

Acho esquisito quando alguém se orgulha de ter tido uma avó que foi escravizada por um homem que a usou durante toda uma vida e a obrigou a gestar filhos que provavelmente não queria. Penso que a maioria das pessoas não se dá conta que essa narrativa é repetida tantas vezes e de forma poética para esconder uma dor que devia morar dentro de todos os brasileiros: somos uma nação parida à força. Foi assim com os primeiros indígenas, forçados a receber uma gente que se impôs pela crueldade e pela ambição; uma gente que tinha olhares lascivos contra os corpos nus – e sagrados – das mulheres nativas. Foi assim com os negros trazidos acorrentados nos porões de navios para serem escravos de pessoas que se sentiam superiores por conta da cor de sua pele. O Brasil foi inventado a partir das dores de suas mulheres. (Munduruku, 2020, p.49)

A situação narrada demonstra que os brasileiros possuem nítida dificuldade no processo de reconciliação com a sua história, caminho que leva a sociedade a cometer os mesmos erros, principalmente na forma como se enxerga as mulheres. Só em 2024, por exemplo, o Brasil registrou mais de 78 mil casos de estupros. Desses, 67.883 casos possuem as mulheres como vítimas.

Portanto, a crônica *Minha vó foi pega a laço* expõe dores humanas universais, que dizem respeito a todos, além de revelarem que as cenas registradas durante o processo de invasão e apropriação indevida dos corpos indígenas e negros ainda se repetem no século XXI, enfatizando que, de fato, o país “foi construído sobre um cemitério” (Munduruku, 2020, p.50), ao passo em que não revisitamos a história e, por consequência, não aprendemos com os erros do passado.

Na décima primeira crônica, *Se você é índio, então não tenho medo*, Daniel Munduruku instiga o leitor a pensar a importância sobre a seleção de obras literárias e livros didáticos que retratem os povos indígenas de forma real, com a diversidade de vivências acumuladas ao longo dos séculos.

No texto, o narrador-personagem visita uma escola privada na cidade de São Paulo, com estudantes na faixa etária dos 8 aos 12 anos, e se depara com uma situação peculiar: em uma das turmas, há uma criança que é traumatizada e chora compulsivamente sempre que ouve a palavra “índio”.

Diante do caso, ele pergunta: “- O que vocês falaram para ela a meu respeito?” e a professora alega que estão apenas trabalhando normalmente o conteúdo em sala de aula sobre a temática. Foi necessário, então, verificar o material didático disponibilizado pela instituição:

Perguntei a ela se podia ver o material utilizado e, quando tomei contato com ele, entendi completamente o motivo que fazia com que a criança

ficasse aturdida: eram textos que falavam sobre os indígenas do século XVI e que traziam imagens que mostravam verdadeiros banquetes antropofágicos em que esses indígenas se alimentavam com partes humanas. Depois de folhear o material, o devolvi para a professora e disse a ela que ali estava o motivo do desespero da criança. Ela não entendeu direito. (Munduruku, 2020, p.54)

De fato, ainda existe, no imaginário popular, um conflito entre os conceitos de antropofagia e canibalismo⁷⁰. Tomados como sinônimos, essa confusão apenas reforça o estereótipo do indígena como um selvagem. Para a criança, então, a interpretação ainda é pior, pois desperta o medo diante de uma figura que parece cometer atos assombrosos, a partir do que ela enxerga em seu livro didático.

O contato com os indígenas, quando oportunizado no espaço escolar, contribui para a superação desses olhares atravessados por ideias equivocadas, difundidas tão fortemente pela Historiografia. É essa aproximação que garante à pequena criança da narrativa o enfrentamento do seu trauma:

Olho para minha pequena plateia e digo: - Oiiiiiiiiii, tudo bem? A sala inteira se desarmou. Ouvi alguns comentários decepcionados. – Noooooooooossa, ele fala a nossa língua. Eu fiquei na minha, só aguardando o burburinho passar. De repente, surge uma menina que grita do fundo da classe: - Ah, se é você o índio, eu não tenho mais medo. A gargalhada, seguida de aplausos, foi geral. Tudo se descontraíu e a atividade seguiu o seu caminho. Ah, qual o segredo? Na verdade, nenhum. Eu apenas estava vestido de camiseta e calça jeans e me apresentei como uma “pessoa normal”. Isso também quebra estereótipos! (Munduruku, 2020, p.54-55)

O texto demonstra a importância de apresentarmos a pessoa indígena a partir de um olhar diferente daquele que, muitas vezes, é retratado no cinema, na música, nos desenhos animados, nos produtos culturais, de modo geral, sob a ótica do medo, da violência, do canibalismo, do exotérico. Abandonar esse percurso e buscar um enredo calcado na realidade aparece como proposta para que consigamos nos

⁷⁰ Para Raul Antelo, “A antropofagia não devora corpos; ela produz corpos. Quem devora carne é o canibalismo” (Antelo, 2001, p. 273). Nesse sentido, “o recurso de devorar os inimigos e deles se servir era para os indígenas não um banquete exótico, mas uma cerimônia, um longo e metódico ritual.” (Machado, 2024, s/p). Ademais, na cultura modernista, o termo antropofagia fazia uma analogia ao ato de devorar influências estrangeiras para criar algo distintamente brasileiro. Segundo Coelho, “diversas situações fizeram com que a perspectiva de uma origem “selvagem” e “bárbara” pudesse ser não a condenação do atraso, mas sim a força política e estética frente à “civilização ocidental”. Devorar um repertório mundial em prol de um uso local, sempre contra as ideias coloniais de pureza, essência ou natureza, algo que seria a demarcação crítica frente ao olhar do estrangeiro dócil sobre nós mesmos. Oswald propõe a superação do atraso pela transformação de um ponto de vista, a incorporação criteriosa do dito “universal” no corpo e pensamento ditos locais ou periféricos. O consumo como criação” (Coelho, 2022, p.68-69) Disponível em: <https://sbpcacervodigital.org.br/server/api/core/bitstreams/5cf8e5e1-99f7-40ad-9cd1-d8f2a3e8da13/content> Acesso em 04 fev. 2025.

aproximar das identidades indígenas existentes no nosso país, reconhecendo as novas configurações, os novos papéis atribuídos a esses povos e a sua forte presença em espaços antes inacessíveis.

A literatura, nesse processo, cumpre uma função determinante: ao garantir a aproximação do leitor com narrativas produzidas pelos povos indígenas, colabora para que novos olhares sejam lançados sobre a cultura do outro, com possíveis estranhamentos, mas com a força da tolerância, do entendimento sob o pilar da diversidade, processo que leva à compreensão do que a história produzida pelos brancos tem negado: o acesso às vivências, aos modos de enxergar e de lidar com o mundo, as relações humanas e as trajetórias dos povos colonizados.

Na décima segunda crônica, *Convertendo antas em peixes*, o narrador, em 3ª pessoa, destaca uma situação vivenciada pelos Povos Tupinambás, no século XVI, quando os jesuítas chegaram ao Brasil dispostos a converter, cristianizar todos os indígenas, considerados, pelos colonizadores, como povos sem fé.

Nesse processo, que incluía cerimônias de batismo, os nomes dos indígenas eram trocados por outros. Buscava-se a imposição de uma nova identidade, sob as bênçãos da Igreja: “- Cunhambebe, a partir de hoje, teu nome não mais será assim. Em nome da Igreja, tu serás João Maria. Esse será teu nome cristão com o qual serás conhecido” (Munduruku, 2020, p.57).

O narrador afirma que os Tupinambás amavam um churrasco. Entretanto, a Igreja, no período chamado de Quaresma, orienta o jejum, a oração e a penitência. Certa vez, o padre, ao observar João Maria trazer uma caça para a Aldeia, durante esse período santo, lembrou que o ato era pecado. Inconformado, mas astuto, Cunhambebe desperta, vai até o rio, põe uma roupa branca no animal e proclama: “- Irmão anta, eu te batizo em nome do pai, do filho e do espírito santo. De hoje em diante, tu não serás mais uma anta, mas peixe”. (Munduruku, 2020, p.59).

A atitude do Tupinambá revela não apenas o inconformismo diante das estratégias coloniais impostas violentamente a partir do século XVI, mas demonstra também a não aceitação das inúmeras tentativas de apagamento das suas culturas, histórias, nomes, vidas. Sob esse aspecto, a escritora Trudruá Dorrico reforça que “O direito ao nome próprio tradicional foi negado no século XVIII, e, embora essa lei tenha sido revogada quarenta e um anos depois, o costume de negar o nome

próprio aos indígenas continuou vigente no Estado brasileiro.” (Dorrigo, 2022, s/p)⁷¹. Apenas em 2014, o Governo Federal, por meio da FUNAI, publica a cartilha *Registro Civil de Nascimento para os Povos Indígenas no Brasil*⁷², por meio da qual se estabelece a seguinte orientação:

Os nomes tradicionais indígenas devem ser considerados no ato do registro civil de nascimento. Muitas vezes, as indígenas e os indígenas não conseguem registrar os nomes desejados por preconceito ou falta de informação dos registradores (...) Por isso, a resolução conjunta CNJ/CNMP nº 03/2012, em seu artigo 2º, assegura que “deve ser lançado o nome indígena do registrando, de sua livre escolha, não sendo caso de aplicação do art. 55, parágrafo único da Lei nº 6.015/73.” No caso de registro de indígena, a etnia do registrando pode ser lançada como sobrenome, a pedido do interessado (Exemplo: Maria Tukano, Pedro da Silva Guajajara). (Brasil, 2014, p. 11-12)

Nessa perspectiva, a luta para garantir o reconhecimento dos nomes tradicionais indígenas e do seu registro civil é uma relevante medida para a preservação de suas heranças culturais, respeitando a individualidade e a dignidade desses povos no Brasil. A regulamentação introduzida pela FUNAI, em 2014, representa um avanço na direção de reparar, embora parcialmente, as injustiças históricas cometidas. Logo, essa mudança não é apenas uma questão de natureza jurídico-burocrática, mas uma afirmação de identidade e de direitos, permitindo que os indígenas reclamem o controle sobre um aspecto elementar de suas vidas — o nome próprio, invisibilizado durante séculos.

Na décima terceira crônica, *Japonês, chileno ou índio*, o narrador-personagem problematiza a valorização exagerada do brasileiro sobre a participação europeia na constituição do país, enquanto oculta as contribuições determinantes do indígena e do negro nesse processo.

Para exemplificar a situação, é apresentado um diálogo em que determinado interlocutor o questiona sobre a sua identidade, recorrendo a traços físicos para justificar as nacionalidades sugeridas. Começa, então, a perguntar se ele é japonês; em seguida, se é chinês e, apenas por último, se é índio. Diante da resposta afirmativa para a última pergunta, ele demonstra intimidade e busca ser simpático:

⁷¹ Texto disponível em: <https://www.anoreg.org.br/site/uol-artigo-temos-direito-a-nomes-indigenas/> Acesso em 25 jan. 2025.

⁷² A cartilha pode ser encontrada, na íntegra, por meio deste link: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/direitos-sociais/documentacao-civil/cartilharegistracionascimento.pdf> Acesso em 25 jan. 2025.

- Cara, sabe que eu também sou índio? Minha vó foi peça a laço. Meus pais contam que ela era índia legítima e que foi laçada e levada pelo meu avô que era um fazendeiro alemão. Eu não puxei muito para ela não, mas os outros meus irmãos são assim como você: cabelo liso, olho puxado, baixinho e carrancudo. Brincadeirainha. É que minha mãe dizia que minha avó era muito carrancuda. Isso ela puxou dos índios. De certa forma, somos parentes, né? Legal isso. Queria tanto que os índios tivessem seus direitos respeitados. Afinal, eles são legítimos donos do Brasil. Nós é que invadimos a terra deles, né? Foi muito bom te conhecer. (Munduruku, 2020, p.64)

O discurso utilizado nesse trecho está, como se percebe, permeado de aspectos preconceituosos e estereotipados. As descrições físicas generalizantes, por exemplo, reduzem a identidade dos povos indígenas, desconsiderando a diversidade de suas etnias. A referência à mulher, como quem foi “pega a laço”, a desumaniza e a coloca na condição de produto ou propriedade.

Já a simpatia forçada seguida da alegação de um parentesco distante minimiza a seriedade de questões socioeconômicas, políticas e culturais, ao mesmo tempo em que destaca a irrelevância de atitudes simpáticas sem qualquer tipo de ação efetiva na direção da defesa dos direitos de grupos marginalizados.

Nesse sentido, a crônica *Japonês, chileno ou índio?* estimula a compreensão sobre o quão pouco significa, no Brasil, apenas dizer que temos sangue indígena, pois a indignação só tem valor acompanhada da ação, assim como a valorização só se materializa por meio de atitudes. Por essa razão, devemos estar atentos aos discursos utilizados no dia a dia, à forma como expressamos os posicionamentos, de modo que possamos reconhecer se, de fato, estamos atuando na perspectiva de descolonizar o pensamento e a prática. O texto literário, então, surge como um caminho que leva a questionar, a repensar e a mudar palavras e atos.

Historicamente, temos visto a reprodução do discurso voltado ao ideal de uma vida romântica⁷³, idealizada, quando o assunto se vincula a povos indígenas, reproduzindo aquilo que lhes repassaram na escola, na literatura canônica, no cinema, dentre outros espaços e produtos culturais. Na décima quarta crônica, *Machismo indígena*, nota-se a desconstrução desse enredo, apontando para a vida real nas aldeias, além de destacar os impactos da cultura dominante nas relações humanas, como nesse excerto:

⁷³ Esse ideal de vida romântica pode ser compreendido a partir das seguintes visões, difundidas ainda muito fortemente no Brasil: índio não precisa trabalhar, índio vive de bolsa FUNAI, índio não paga impostos, índio vive na mata distantes de problemas etc. Parte desses discursos foram reproduzidos ao longo do tempo, inclusive na mídia, na música, no cinema e na literatura. Além disso, em tempos de extremismos na política, essas narrativas são mais utilizadas, agora em forma de *fake news*, que termina por alcançar o que se chama de pós-verdade.

As culturas se diferem e as relações são construídas a partir das necessidades existenciais, físicas, morais e espirituais de cada povo. Significa que lá não tenha briga, ciúmes, discussões? Significa que as relações humanas lá são paradisíacas? Que todo mundo vive em perfeita harmonia? Claro que não. Não se esqueça: onde tem gente, tem briga. Lá também o “bicho pega”. A diferença é como se resolve isso. Como são sociedades pequenas, o sentido de justiça é outro. (Munduruku, 2020, p.67)

Esse trecho sublinha a realidade de que as relações humanas, independentemente do contexto cultural, são complexas e dinâmicas. Em vista disso, as disputas e os conflitos se tornam comuns onde quer que haja interações humanas, enfatizando que estes não são exclusivos nem mesmo evitáveis simplesmente por se tratar de uma população indígena. Tal compreensão agrega profundidade ao diálogo sobre essas comunidades, destacando um entendimento sobre como elas se estruturam, em vez de enquadrá-las dentro de estereótipos simplistas, como tem sido recorrente no cotidiano brasileiro.

Outro ponto a ser destacado é a diferenciação na forma como conflitos são resolvidos nas sociedades indígenas. Ao indicar que “o sentido de justiça é outro”, compreendemos que o narrador convida o leitor a considerar a noção de justiça e a resolução de conflitos a partir de uma perspectiva distinta da tradicionalmente ocidental. Nesse sentido, as comunidades menores costumam ser carregadas de relações interdependentes, podem ter modos de gerenciamento de conflito mais integrados, focados na restauração e na conservação da harmonia social.

Ao final do texto, o narrador faz uma constatação e um apelo à conscientização acerca do problema do machismo e da violência contra a mulher: “Infelizmente, hoje há homens indígenas que estão aprendendo a ser machistas. Em contrapartida, as mulheres estão aprendendo a denunciá-los quando isso acontece”. (Munduruku, 2020, p.67). É o exemplo de Edina Shanenawa, residente na Terra Indígena Katukina Kaxinawá, no município de Feijó, estado do Acre. Segundo ela,

(...) dentro dos nossos territórios, há vários caciques. Nesses 520 anos, não sei quantos séculos, eles têm medo de a mulher ocupar o seu lugar, porque eles têm medo de perder os seus lugares para as mulheres de cacicada, representantes de dentro da educação ou da saúde. Mas nós não queremos tomar o lugar de ninguém. Nós só queremos ajudar, contribuir, organizar e ter a nossa organização social interna, de dentro da nossa aldeia. Hoje, a gente enfrenta muito isso ainda. Os preconceitos, os machismos não são poucos, continuam porque quando a mulher está na frente de um trabalho, a mulher indígena, assim como outra mulher, ela sabe organizar, ela tem um cuidado, um carinho por aquilo que ela vai fazer. E tudo dá certo. Os

homens não. São diferentes. E cada dia, desse nosso jeito de trabalhar, nós vamos conquistando, e aí conquistando a comunidade; é quando chega a violência dos homens contra nós, mulheres indígenas. Então essa coisa de poder é uma violência muito forte dentro dos territórios indígenas, porque nós, mulheres indígenas, estamos conquistando os nossos espaços. E quando a gente conquista é quando aparece a violência física, verbal. (Shanenawa, 2021, s/p)⁷⁴.

Esse trecho, retirado de um depoimento de Shanenawa, revela uma realidade complexa e muitas vezes ignorada das comunidades indígenas contemporâneas: a existência de estruturas de poder patriarcais e a resistência à inclusão das mulheres em posições de liderança. Ao situar o recorte temporal de 520 anos, ela vincula essa dinâmica como um legado colonial, sugerindo que as estruturas de poder masculinas foram, em parte, reforçadas ou alteradas pelo contato com a sociedade não-indígena ao longo dos séculos.

Ademais, a sua fala indica a busca por uma forma de liderança mais colaborativa e inclusiva, que não visa substituir, mas complementar e enriquecer as estruturas existentes, corrigindo eventuais distorções, como as violências simbólicas, estruturais e físicas enfrentadas pelas mulheres.

Na décima quinta crônica, *Índio quer apito ou quer direitos*, o olhar se direciona para dois momentos históricos específicos na trajetória dos povos indígenas do Brasil: antes e depois da promulgação da Constituição Federal, em 1988. Para tanto, é essencial compreender que, até aquele ano, os indígenas não eram considerados cidadãos plenos de direitos; em outras palavras, não tinham *status* de cidadãos brasileiros. Munduruku reforça que “os indígenas eram considerados incapazes, precisavam de um tutor (o Estado) para garantir sua sobrevivência física e cultural” (Munduruku, 2020, p.68).

Como se pode imaginar, o Estado não é uma entidade desconectada dos interesses de grupos específicos. Logo, os povos indígenas eram submissos às políticas públicas implantadas de acordo com as conveniências dos políticos, sem que as comunidades pudessem sequer ser ouvidas. Ailton Krenak destaca a forma como o Movimento Indígena se organizava nessa época:

Até a Constituição de 88, a gente não era cidadão, a gente não podia nem assinar uma ação contra o Estado. A gente tinha que ser acompanhado por

⁷⁴ Excerto do texto *13 mulheres indígenas falam sobre as violências que enfrentam em seus territórios*. Disponível em: <https://catarinas.info/21diasdeativismo-a-luta-das-mulheres-indigenas-pelo-pais/> Acesso em 24 jan. 2025.

juristas, como o Dalmo Dallari, como a Eunice Paiva, e outros. Eles assinaram ações contra o Estado em nosso nome, por nós. Eles assumiram o risco por nós. Eles confrontaram a arrogância do Estado brasileiro que tinha tutela exclusiva dos indígenas. (Krenak, 2024, s/p)⁷⁵

Nesse sentido, a transição marcada pela Constituição Federal de 1988 representa um marco na história dos povos indígenas no Brasil. Este dispositivo legal reconheceu os direitos originários dos indígenas sobre suas terras, além de lhes conferir a condição de cidadãos plenos, capazes de representar seus próprios interesses perante o Estado e a sociedade.

Essas vitórias, conforme define Munduruku (2020, p.69) “são fruto de uma disputa que durou anos”. Portanto, não foram dadas pelo Estado. Tiveram de ser conquistadas, com forte presença dos indígenas no Congresso Nacional.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetiva implementação desses direitos continua sendo um desafio contínuo até hoje. A luta dos povos indígenas não terminou com a promulgação da Constituição; pelo contrário, ganhou novas dimensões. Logo, questões como a demarcação de terras, o respeito à diversidade cultural, o acesso à educação e à saúde culturalmente adequadas, e a participação política efetiva permanecem como pautas urgentes do Movimento Indígena, que segue lutando pelo direito ao território⁷⁶, pela desintrusão de garimpeiros e pela defesa da vida dos seus parentes, constantemente ameaçados e atacados.

Na décima sexta crônica, *Se Deus quiser, um dia eu quero ser índio*, faz-se referência à música *Baila comigo*⁷⁷, lançada por Rita Lee, no início dos anos 1980. A letra dessa canção faz referência à forma como, naquela época, e ainda hoje, se enxerga a vida nas aldeias. Trata-se de como a violência simbólica se materializa, considerando que a cultura dominante se apropria de elementos da cultura indígena de maneira superficial, enquanto ignora ou contribui ativamente para a opressão real vivida por essas populações.

⁷⁵ Entrevista concedida à Rádio CBN. Disponibilizada, na íntegra, em: <https://cbn.globo.com/cultura/entrevista/2024/11/13/ailton-krenak-e-impossivel-contar-historia-do-movimento-indigena-na-ditadura-sem-falar-de-eunice-paiva.ghtml> Acesso em 25 jan. 2025.

⁷⁶ Leis, como o Marco Temporal, seguem representando graves ameaças aos povos indígenas do Brasil. O Congresso Nacional, por meio dos ruralistas, busca aprovar legislações, como Propostas de Emenda à Constituição, que gerem dificuldade no processo de demarcação das terras indígenas. Logo, as lutas desses povos continuam. O ano de 1988 não resolveu todas as pautas, nem conferiu todas as conquistas necessárias. Por essa razão, em 2024, por exemplo, eles estiveram em Brasília para lutar contra retrocessos na legislação, conforme se pode visualizar nesta matéria: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-03/indigenas-fazem-ato-contra-marco-temporal-em-frente-ao-stf> Acesso em 20 jan. 2025.

⁷⁷ A letra da canção pode ser acessada, na íntegra, no seguinte link: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/48498/> Acesso em 03 fev. 2025.

Como consequência, produções como essas, que fizeram sucesso na mídia, colaboraram para reforçar estereótipos, enquanto os povos indígenas eram ameaçados em seus territórios, conforme compreendemos ao longo da crônica:

Enquanto se cantava esse estrondoso sucesso, tema de novela de grande sucesso à época, as populações indígenas estavam sendo perseguidas, escravizadas, desenraizadas de seus territórios para dar lugar aos grandes projetos desenvolvimentistas da época. (Munduruku, 2020, p.74)

Nota-se uma ironia presente no contraste entre a popularidade da música e a situação real dos povos indígenas. Enquanto a sociedade brasileira se entretinha com uma visão idealizada e exótica do "ser índio", as comunidades enfrentavam desafios graves, incluindo perseguição, escravização e expulsão de suas terras ancestrais.

Essa crônica, portanto, estimula uma reflexão crítica sobre como a sociedade brasileira tem historicamente se relacionado com suas populações indígenas. Ela expõe a dissonância entre a admiração superficial por uma ideia romantizada do "índio" e a negligência ou cumplicidade com as violações de direitos humanos e territoriais dessas comunidades.

Nesse sentido, *Se Deus quiser, um dia eu quero ser índio...* instiga, pelo despertar da consciência, a transformação da admiração superficial em ação concreta e real, promovendo uma sociedade que, em vez de romantizar, busca respeitar, proteger e valorizar a diversidade indígena no país, assegurando os direitos básicos a essa população.

Na décima sétima crônica, *Equívocos nossos de cada dia*, o autor questiona as inúmeras narrativas difundidas, ao longo da colonização, como uma tentativa de apagamento da diversidade cultural dos povos indígenas, a começar pela ficção de que Pedro Álvares Cabral havia chegado às Índias, e que, como consequência, os nativos passaram a ser chamados de índios. Quem escreveu essa história ocultou as vozes dos colonizados, conforme afirma Munduruku:

Teria sido assim realmente? Cabral chegou a uma pacata aldeia de pessoas simples que entenderam ser ele e seus navegadores gente superior? Eram aquelas pessoas todas iguais? Entendiam-se mutuamente? Eram todos amigos e conviviam harmonicamente? (...) A história que nos foi contada traz o ponto de vista do narrador. (Munduruku, 2020, p.79)

Impõe-se, assim, uma reavaliação crítica das narrativas históricas que foram – e ainda seguem sendo – ensinadas nas escolas brasileiras. A desconstrução da "descoberta" do Brasil como um evento harmônico e civilizado é essencial para entender as nuances de um processo que foi amplamente marcado por violência e opressão. Assim, a descrição tradicional da chegada de Cabral mascara a brutal realidade de conquistas, sendo essencial reformular essa narrativa sob a perspectiva das populações indígenas colonizadas, conforme aponta Célia Xakriabá:

A história que contavam sobre nós consistia em uma história única, hegemonicamente construída. Agora reivindicamos também a oportunidade de construir histórias como contranarrativas, por meio da autonomia de contar a nossa versão. E estamos nesse espaço para demonstrar que a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada, pois somos protagonistas de uma história que está sendo tecida no presente. (Xakriabá, 2023, p.322)

Xakriabá enfatiza a necessidade e o direito dos povos indígenas de reivindicar espaço para construir contranarrativas⁷⁸ — histórias que refletem suas perspectivas, conhecimentos, saberes. Esta demanda por autonomia na construção e na difusão da própria narrativa representa um passo na direção da descolonização do saber e da revalorização das culturas indígenas na contemporaneidade. As contranarrativas emergem, assim, para desafiar e subverter as visões históricas tradicionais, ampliando as vozes dos povos que a colonização tentou silenciar.

Na décima oitava crônica, o narrador-personagem apresenta um apelo voltado à necessidade de se olhar para os indígenas como gente do presente, e não do passado, pois a visão do passado reforça estereótipos, cobra uma vida romantizada, se apega a traços físicos, busca anular a identidade e a existência dos indígenas, principalmente os não aldeados. Já a visão do presente compreende a permanência desses povos em seus territórios, a importância de demarcar as suas terras, a presença nos espaços urbanos, nas universidades, na política, na cultura, nas artes, na literatura. Esse discurso pode ser enxergado no seguinte trecho:

Olhem para nós como somos e não como gostariam que fôssemos. Se hoje temos que viver nos centros urbanos ou utilizando os produtos manufaturados é porque somos consequências de uma história construída sobre o sofrimento, a dor, a perseguição e a escravização. No entanto, não

⁷⁸ Segundo André Demarchi, as contranarrativas podem ser compreendidas como “uma forma de insurgência a essa cascata de imagens negativas coladas aos povos indígenas nesses quinhentos e vinte anos de colonização”. (Demarchi, 2020, p. 66)

queremos nos transformar em vítimas da história e desistir da vida. Viver o presente é a nossa forma de resistir. Não nos aceitar como partes da contemporaneidade aí sim é tentar nos vitimizar. É tentar colocar como coitados. É querer nos manter numa redoma. (Munduruku, 2020, p.85)

A rejeição à vitimização e à estigmatização dos povos indígenas como "coitados" ou figuras de pena é um aspecto central nesse convite do narrador. Sua mensagem reivindica o direito de criar um espaço no presente onde sua identidade seja reconhecida não apenas por dores e traumas passados, mas por sua relevância. Sendo assim, reconhecer os indígenas como parte integrante da sociedade contemporânea quebra as barreiras de uma redoma idealizada que busca banalizar ou cristalizar sua existência.

Diante do exposto sobre a coletânea analisada, é possível afirmar que estas oferecem um caminho para a abordagem das questões indígenas em sala de aula, especialmente no contexto contemporâneo. Nessa perspectiva, ao abordar estereótipos e desafios enfrentados por esses povos, as narrativas dão luz às injustiças e às violências históricas que reverberam ainda hoje, além de promoverem o respeito e a valorização das culturas diversas, especialmente indígenas, que compõem o Brasil.

Com efeito, o trabalho com a literatura indígena tende a ser uma estratégia para a formação de leitores conscientes dessa diversidade cultural brasileira que carece ser reconhecida e valorizada. À luz disso, as crônicas analisadas representam um meio para que os estudantes compreendam a história e as realidades contemporâneas dos povos indígenas, além de refletirem sobre seu próprio papel na sociedade.

Assim, criamos condições para que as novas gerações questionem narrativas hegemônicas, reconhecendo e agindo contra as diversas formas de injustiça, de opressão e de sofisticadas formas de violência que se reproduzem no cotidiano, principalmente na direção dos grupos mais marginalizados.

5. METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A palavra pesquisa, em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena (...) incomoda-nos saber que os pesquisadores e intelectuais do Ocidente podem presumir que conhecem tudo o que é possível sobre nós, com base em um breve encontro com alguns indivíduos de nossa comunidade.

(Linda Tuhiwai Smith, 2018)

Na obra *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas* (2018), a pesquisadora e escritora neozelandesa, Linda Smith, apresenta o significado do termo “pesquisa” para os povos originários. Vinculada à etnia indígena Māori (Nova Zelândia), Smith tece críticas ao legado colonial de exploração de pesquisas em comunidades indígenas para fins de acumulação e produção de conhecimento, na mesma medida em que o Estado negou a cultura, o território e a existência dessas populações, muitas vezes “legitimado pela pesquisa e frequentemente fomentados por ideologias” (Smith, 2018, p.13).

Os apontamentos da citada pesquisadora auxiliaram no despertar da consciência sobre o que somos e do lugar de onde falamos na condição de estudiosos da Literatura Indígena. Ao traçar esse recorte, recai sobre nós a exigência de ler, interpretar e analisar o texto indígena a partir de um olhar teórico que não seja atravessado por heranças coloniais. Logo, é preciso recorrer à articulação entre a Teoria Literária e a Literatura Indígena, conforme a visão dos pesquisadores indígenas:

Gerando a sua própria teoria, a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo). (Graúna, 2013, p.36)

Logo, ao reconhecer a literatura dos povos indígenas como um campo que gera suas próprias teorias, precisamos considerar a perspectiva transversal dessa produção. Dessa forma, caminharemos na direção de promover uma reconciliação da memória indígena com o termo “pesquisa”, à luz do que propõe Smith (2018).

Este estudo se inscreve como uma pesquisa-ação, uma vez que investigou a Literatura Indígena sob uma abordagem metodológica de natureza aplicada e

intervencionista; esta pesquisa buscou efetuar transformações em nossa realidade e prática pedagógica. Segundo Thiollent (2011, p.20), a pesquisa-ação é "concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

Por sua vez, Lewin (1946, p.34) observa que "a pesquisa-ação exige que uma série de passos sejam dados, a fim de que se estabeleça, claramente, a identificação do problema, a coleta e a interpretação dos dados, a ação e a avaliação". Sendo assim, a opção pela pesquisa-ação se justifica pela necessidade de estudar e analisar a Literatura Indígena de forma teórica ao mesmo tempo em que se busca contribuir com estratégias de ensino desse texto em sala de aula, à luz do letramento literário.

Trata-se, pois, de uma postura engajada, envolvida e comprometida do pesquisador, que busca gerar as condições necessárias para a produção de conhecimentos relevantes aos sujeitos envolvidos, inclusive para si, já que esse trabalho é proposto por um professor não-indígena.

Sendo assim, ao longo dos estudos e do envolvimento com o tema, o próprio pesquisador amplia seu conhecimento acerca das produções e das narrativas indígenas, contribuindo para uma prática cada vez mais descolonizada e descolonizadora no exercício docente, pois, como afirma Smith (2018, p.15), "a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo, subsidiada por um conjunto de condições sociais e políticas".

Conforme defende Baniwa (Luciano, 2006), a Literatura Indígena cumpre um papel fundamental na afirmação identitária e na luta por direitos dos povos originários. Além de uma manifestação artística, ela é uma forma de resistência cultural e política. Desse modo, a pesquisa nessa área deve estar sintonizada com a sua função política e libertadora (Freire, 2019), prezando pelo fortalecimento desses movimentos, de modo a promover as devidas transgressões diante de contextos nos quais a discriminação e o menosprezo a minorias são postos como regra. Persegue, sob esse viés, o ideal de uma pesquisa como prática de/para liberdade, como aponta a teórica feminista Bell Hooks:

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado;

que creem que o nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (Hooks, 2017, p.25)

Portanto, ao promover um diálogo entre a teoria e a prática, a partir da execução de uma proposta de intervenção, colaboramos para esse processo pontuado por Hooks (2017), alimentando a esperança de que, orientados pela necessidade de promover a aprendizagem do estudante, também perseguimos, em paralelo, o desejo de torná-los pessoas mais tolerantes e, nesse sentido, mais humanas (Kilomba, 2019), preocupadas com os problemas sociais atrelados ao seu tempo, sobre os quais, conscientemente, podem e devem atuar.

5.1 Contexto da pesquisa e sujeitos envolvidos

A pesquisa foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental vinculada a uma escola da Rede Pública Municipal localizada em Esperança/PB. Durante a aplicação da pesquisa, em 2024, o prédio-sede da instituição campo de pesquisa, localizado na zona urbana, estava passando por reforma. Em virtude disso, os estudantes estavam em ambiente adaptado, em um prédio localizado na zona rural. A referida instituição funcionava nos dois turnos (manhã e tarde), com oferta de matrículas para turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 408 estudantes vinculados, conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Número de estudantes na escola, por ano/série.

Ano	Número de estudantes
5º ano do Ensino Fundamental	21 estudantes
6º ano do Ensino Fundamental	86 estudantes
7º ano do Ensino Fundamental	72 estudantes
8º ano do Ensino Fundamental	94 estudantes
9º ano do Ensino Fundamental	135 estudantes
Total de matrículas: 408 estudantes.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A instituição, embora funcionando em ambiente adaptado, prezava por uma organização de espaços que contribuíssem para a aprendizagem dos alunos. 11

Os dados revelam, assim, um distanciamento entre a meta/projeção definida pelo MEC/INEP para a escola e o indicador efetivamente atingido por esta nesse recorte histórico, movimento observado a partir do ano de 2013. Além disso, no aspecto da proficiência em Língua Portuguesa, pouco foi o avanço de 2005 a 2019. Para compreender, é preciso ressaltar que a escala de proficiência do referido componente curricular, especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental, é organizada em 9 níveis (Brasil, 2020). Interessa-nos, nesse estudo, em virtude dos indicadores da própria instituição, observar a descrição dos níveis 1 e 2, conforme apresentado na tabela a seguir.

Quadro 5: Escala de proficiências Saeb

NÍVEL*	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

Fonte: INEP, 2020, p. 18

Portanto, conforme dados oficiais do INEP (Brasil, 2024), a escola avançou de 210 pontos, em 2005, para 233,24 pontos, em 2023, na proficiência em Língua Portuguesa referente ao 9º ano do Ensino Fundamental. Depreende-se que, em um percurso temporal de 18 anos, a instituição apenas migrou do nível 01 para o nível 02, conforme escala de proficiência utilizada no Brasil no escopo da aplicação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Na prática, em se tratando de

aprendizagem, temos uma escola onde os alunos concluem os anos finais do Ensino Fundamental sem conseguirem, efetivamente, identificar informações implícitas em um texto como a crônica.

Quanto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, na condição de professor, iniciei minha trajetória nesta escola em agosto de 2018, quando assumi o concurso público para o cargo de Professor de Língua Portuguesa. Desde então, atuo em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2024, em virtude da redução da carga horária para o Mestrado, minhas atividades de regência foram desenvolvidas apenas em duas turmas do 9º ano, no turno manhã.

Já em relação aos estudantes participantes da pesquisa, somam 26 alunos⁸², 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, os quais concluíram o Ensino Fundamental em 2024. Nenhum foi reprovado. Em relação à autodeclaração étnico-racial, 24 estudantes se consideram pardos, enquanto 2 se consideram brancos. Ademais, nenhum se afirmou indígena. No aspecto da aprendizagem, o grupo apresenta fragilidades ainda oriundas do cenário pandêmico, considerando que não estão no nível de proficiência adequado para escrita e leitura, conforme esperado para o ano/faixa etária. Em função disso, a escola oferece atividades complementares para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem, além de incentivar momentos de leitura, contando com o papel dos professores, inclusive de outras áreas, na mediação desses momentos.

A maior parte dos alunos está na faixa dos 15 anos, não havendo, assim, situação distorção idade-série⁸³ a ser considerada. De modo geral, apresentam poucas ambições em relação ao futuro profissional, embora alimentem o desejo de entrar no mercado de trabalho o quanto antes. Apenas um dos meninos alegou ter definido a profissão, pois já atua como barbeiro em sua comunidade e quer seguir se aperfeiçoando na carreira. O nível socioeconômico dos sujeitos pode ser considerado baixo, pois são integrantes, em sua maioria, de famílias incluídas no programa do Governo Federal, Bolsa Família.

Em vista disso, o acesso a espaços culturais, como museu, cinema e teatro, se revela limitado, ainda que a localização do município onde os estudantes residem

⁸² A identificação dos alunos neste texto será realizada com o código de A1 a A26.

⁸³ Conforme o Ministério da Educação, a taxa de distorção idade-série é medida pela proporção de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar em cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Recomenda-se que, no Brasil, à luz da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que o estudante inicie o 1º ano do Ensino Fundamental com 6 anos de idade e conclua o 9º ano aos 14 anos.

seja próxima a Campina Grande⁸⁴, cidade que dispõe de equipamentos de cultura diversos. Nota-se, assim, que a maioria desses bens são acessados apenas por grupos mais privilegiados socioeconomicamente.

Ao longo da pesquisa, identificamos que o município de Esperança, antes de sua emancipação em 1925, fora um povoado de nome *Banabuyé*, palavra de origem indígena, do Tupi-Guarani, que pode significar *Borboleta (Bana)* e *Brejo (Buy ou Puyú)*, cuja junção nos remete a *Brejo das Borboletas*. O historiador paraibano Rau Ferreira, em artigo⁸⁵ no qual discute o nome do município, assim destaca:

A nós parece mais correto dizer “Pantanal ou Brejo das borboletas”, pois, como se sabe, a nossa cidade teve origem no entorno do Tanque do Araçá onde os Índios Cariris mantinham um pequeno reservatório de água, nas proximidades do “Açúde Banabuiê”. Banabuyê foi sempre o nome deste lugar. Na opinião de Irineu Joffily, o nome indígena prefere a Esperança e deveria ter-se mantido por mais auspicioso que este fosse. O topônimo tem origem na língua Tupi Guarani e significa brejo ou pantanal das borboletas. (Ferreira, 2014, s/p).

Nota-se, a partir desse registro histórico, que as terras onde hoje se localiza o município de Esperança podem ter sido habitadas pelos Indígenas Cariris. Entretanto, essa narrativa não é explorada nas escolas locais, reforçando uma das estratégias da colonização: a sistemática tentativa de apagar as histórias dos povos originários, invisibilizando os nomes que designavam esse e tantos outros lugares.

Apesar disso, a nomenclatura *Banabuyê* segue resistindo no município. Até a década de 70, nomeava o seu principal manancial, o *Açude Banabuyê*, que terminou se tornando um fossão a céu aberto na década de 80, por descaso do poder público. O *Blog Revivendo Esperança*⁸⁶ traz a memória do crime ambiental que terminou por assassinar o Açude Banabuyê:

A cidade foi crescendo e nenhuma atitude administrativa se voltava para o Açude. O resultado foi desastroso. No final da década de setenta para o começo da década de oitenta, surgiu um plano de urbanização. Assassinaram o belo Açude. Esgotaram toda a água que lhe restava, com a alegação de que não prestava mais para nada. Depois disso tudo, todos nós nos tornamos testemunhas do desaparecimento do Banabuyê. (Revivendo Esperança, 2012, s/p)

⁸⁴ De Esperança/PB a Campina Grande/PB, a distância é de 25km.

⁸⁵ O Topônimo Banabuyé. Disponível em: <https://historiaesperancense.blogspot.com/2014/12/o-toponimo-banabuye.html> Acesso em 29 jan. 2025.

⁸⁶ O Açude Banabuiê - um cartão postal da cidade. Disponível em: <https://revivendoesperancapb.blogspot.com/2012/09/o-acude-banabuie-um-cartao-postal-da.html> Acesso em 29 jan. 2025.

Hoje, a palavra segue resistindo por meio da identificação de pontos comerciais, como uma de suas pousadas⁸⁷, além de nomear um canal hídrico existente no município. Assim como o Brasil, *Banabuyê/Esperança* é, e seguirá sendo, terra indígena.

Sendo assim, o contexto da pesquisa realizada nesta escola municipal de Esperança/PB revela uma série de desafios e oportunidades no processo educativo, especialmente em relação à valorização da cultura e das histórias indígenas.

Nota-se que, apesar das limitações estruturais e socioeconômicas, o ambiente escolar busca enfrentar as dificuldades de proficiência em Língua Portuguesa. Por outro lado, a história local, permeada pela herança indígena, permanece negligenciada no currículo escolar, evidenciando a necessidade de integrar narrativas que deem visibilidade às raízes culturais da região.

Contudo, a presença do termo Banabuyê em elementos da cidade simboliza uma resistência cultural que pode ser explorada pedagogicamente para enriquecer o ensino e fortalecer a identidade comunitária. Assim, a análise desse contexto denota a importância de uma abordagem educativa que reconheça a diversidade cultural, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que acolha vozes plurais.

5.2 Procedimentos metodológicos e resultados alcançados

Na perspectiva de atuar no sentido de não apenas difundir, mas construir conhecimentos, esta pesquisa foi aplicada por meio da execução da metodologia da Sequência Básica, proposta por Cosson (2021, p. 51), que envolve quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. As etapas foram distribuídas em 18 (dezoito) aulas e tiveram por foco o estudo da obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola* (2020), de Daniel Munduruku, selecionada em virtude do gênero, que integra o currículo dos anos finais, da linguagem alinhada ao nível de desenvolvimento dos leitores na turma do 9º ano, dos temas abordados, e do conteúdo relacionado à desconstrução de discursos estereotipados em relação aos povos indígenas no Brasil.

⁸⁷ O endereço da Pousada Banabuiê pode ser encontrado neste link: <https://maps.app.goo.gl/4s6PUFZmtDvdZKff7> Acesso em 02 fev. 2025.

Anterior à execução dessa sequência, os estudantes foram convidados a preencher um questionário socioeconômico para melhor compreensão de como esse grupo se identifica, quanto aos aspectos étnico-raciais. Outros pontos também foram abordados, como renda, localização de residência, compreensão sobre alguns conceitos relevantes, a exemplo de racismo e discriminação, além de questões relacionadas ao imaginário do grupo em torno do povo indígena e ao perfil do leitor.

As respostas coletadas foram essenciais para descrever melhor os sujeitos desta pesquisa, assim como subsidiar atividades ou conteúdos durante a aplicação da Sequência Básica proposta.

Quanto à operacionalização das etapas relacionadas ao modelo de Sequência Básica, conforme recomenda Cosson, prezamos por não nos prender a formas rígidas, mas a encará-las como inspiração para o que foi necessário desenvolver junto ao público-alvo. Discutimos, a seguir, os caminhos percorridos a partir das ações desenvolvidas em cada etapa da Sequência Básica.

5.2.1 Etapa da Motivação: presenças e imaginários indígenas

Segundo Cosson (2021, p. 56-57), “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”. O autor chama a atenção para que esse momento contribua e influencie a ação pedagógica do professor, quanto ao letramento literário. Recomenda, ainda, que seja um momento breve para realização da motivação, com inclusão de elementos lúdicos nesse processo.

Dedicamos, assim, 02 (duas) aulas para a etapa da motivação, o que representa 80 (oitenta) minutos. Cosson (2021, p. 57) ressalta que essa etapa pode envolver “atividades integradas de leitura, escrita e oralidade”. É, pois, nessa perspectiva que atuamos, na medida em que esse momento foi subdividido em ações que exploraram diferentes habilidades dos participantes.

A primeira ação envolveu uma atividade de representação da pessoa indígena, a partir do imaginário presente nos estudantes. Sendo assim, os estudantes receberam uma folha em branco e um lápis grafite para realizarem a produção de um ou mais textos (verbal, não-verbal ou híbrido) que, na concepção deles, pudessem representar os povos indígenas e suas vivências, a partir do que sabem, viram, ouviram ou vivenciaram em algum momento da vida. Não lhes foi

exigido qualquer pintura das imagens produzidas, tampouco citada qualquer informação que pudesse direcionar os alunos para determinado caminho criativo.

O interesse, ao propor essa primeira ação, foi o de registrar a visão dos alunos acerca dos povos originários, a partir do que foram levados a acreditar, inclusive considerando o impacto do discurso e da educação colonial nesse processo. Dessa maneira, a atividade tornou possível compreender o quanto os estudantes sabiam e quais conceitos precisariam ser mais bem trabalhados ao longo da execução da pesquisa. Deste momento, os 26 alunos participaram, ainda que uns mais engajados que outros. Os resultados da atividade possibilitaram verificarmos duas variáveis: (i) descrição do texto produzido (informações detalhadas da produção realizada); e (ii) recorrência (número de vezes em que foi possível observar a produção desse texto na atividade dos alunos).

Quadro 6: Percepções e representações da pessoa indígena

Nº	Descrição do texto produzido	Recorrência
1º	Texto não-verbal com representação de arco e flecha	19 vezes
2º	Texto não-verbal com representação de corpos indígenas masculinos sem camisa e com saias artesanais e grafismos no rosto	05 vezes
3º	Texto não-verbal com representação da oca/maloca	05 vezes
4º	Texto não-verbal com representação do cocar	02 vezes
5º	Texto não-verbal com representação de pé de mandioca	01 vez
6º	Texto não-verbal com representação de lança	01 vez
7º	Texto não-verbal com representação de árvore	01 vez
8º	Texto não-verbal com representação da bandeira do Brasil	01 vez

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Os dados coletados nesta atividade demonstram que os participantes vincularam a pessoa indígena, de modo muito acentuado, ao arco e à flecha, o que sugere o apego à imagem de um *índio* que sobrevive apenas da caça ou da luta. Compreendemos que essa visão restrita invisibiliza os povos indígenas que vivem em contexto urbano, por exemplo, além de limitar o entendimento da função do arco e da flecha para os mais diversos povos indígenas. Trata-se, pois, da reprodução de um discurso muito atrelado ao que o processo colonial deixou como herança.

No Mato Grosso, por exemplo, integrantes da etnia Haliti-Paresi “defendem que a mitologia de origem do arco e da flecha simboliza a busca por objetivos de vida. Eles afirmam que o arco e a flecha possuem um sentido mais profundo e

milênar: o de alcance dos sonhos” (FUNAI, 2022, s/p⁸⁸). Logo, a generalização de qualquer instrumento ou tecnologia indígena constitui um problema que reforça estigmas em relação a esses povos. Por isso, tornou-se necessário discutir essas questões ao longo das atividades seguintes.

Além disso, a baixa recorrência de outras representações, como o cocar (2 vezes), a oca/maloca (5 vezes), e elementos naturais como pé de mandioca e árvore (1 vez cada), sugere que os alunos tinham um conhecimento superficial e fragmentado das realidades indígenas. A presença da bandeira do Brasil, produzida por um dos estudantes, pode indicar uma tentativa isolada de integrar a identidade indígena à identidade nacional, mas ainda não reflete uma compreensão profunda das contribuições desses povos para a cultura e sociedade brasileiras.

Após o primeiro momento de representação da imagem indígena, a turma foi convidada a assistir ao documentário *Guerras do Brasil*, especificamente o primeiro episódio, intitulado *As guerras da conquista*⁸⁹, produzido pela TV Brasil e pela Buriti Filmes, de 28 minutos. O interesse foi garantir a ampliação do repertório dos alunos quanto à História Indígena, subsidiando-os de elementos básicos que foram explorados nas crônicas lidas nas etapas seguintes.

5.2.2 Etapa da Introdução: os mundurukus e as formigas vermelhas

Conforme pontua Cosson (2021, p. 57), a introdução se refere à “apresentação do autor e da obra”, com aspectos relevantes que contribuam para despertar a curiosidade do leitor sobre o que pode encontrar durante a leitura. Para essa atividade, dedicamos três aulas, ou seja, 120 minutos.

De início, a fim de apresentar o autor, os estudantes foram convidados a assistir ao vídeo *A história contada por um indígena: Daniel Munduruku*⁹⁰, de 6 minutos, disponível no *YouTube*. Optamos por esse material para que, em vez de falar pelo escritor, ele próprio pudesse falar por si, com as percepções que tem

⁸⁸ Texto disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/no-mato-grosso-simbologia-fortalece-a-tradicao-do-arco-e-flecha-indigena> Acesso em 06 fev. 2025.

⁸⁹ Episódio disponível no canal MPA Brasil (Movimento dos Pequenos Agricultores do Brasil), na plataforma *YouTube*, em: https://www.youtube.com/watch?v=1C7eQBI6_pk&t=362s Acesso em 13 jun. 2024.

⁹⁰ O vídeo apresenta a fala de Daniel Munduruku, em torno de suas memórias como pessoa indígena, com aspectos relevantes de sua vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NEqAUbuDkAk&t=276s> Acesso em 15 jun. 2024.

acerca da vida e de sua trajetória pessoal. Após o vídeo, foram citadas algumas obras literárias publicadas pelo escritor desde a década de 90.

Logo após o vídeo, discutimos com os estudantes acerca do nome do povo ao qual Daniel está vinculado. Eles estavam curiosos para compreender o significado. Por isso, receberam o texto *Povo indígena Munduruku* (Anexo 01). Durante a leitura compartilhada, tomaram conhecimento que *Munduruku* significa formiga vermelha, fazendo alusão entre a ferroada forte/dolorida do animal e o espírito guerreiro do povo Munduruku ao longo das histórias de luta.

Durante a aula, explicamos o quanto é comum os sujeitos indígenas inserirem, junto aos seus nomes, a designação do seu povo, como Eliane *Potiguara*, Ailton *Krenak* e Sônia *Guajajara*. Entretanto, eles não puderam realizar esses registros logo após o nascimento, em virtude de leis⁹¹ que proibiam isso e buscavam apagar as identidades indígenas no Brasil.

Na atividade prática, solicitamos que cada participante pudesse vincular as suas características a de um animal, expressando essa representação por meio de um texto, verbal, não-verbal ou híbrido. O objetivo era garantir que eles compreendessem que, assim como os Mundurukus se enxergam na condição de formigas vermelhas, eles também poderiam buscar essa relação com outros animais, reforçando a relação com a natureza, conforme ensinam os povos originários.

A princípio, os alunos viram como desafiadora a tarefa indicada. A impressão é que nunca tinham parado para pensar quais de suas características (físicas ou emocionais) poderiam, de alguma maneira, ter relação com outras vidas presentes na natureza. Apesar da aparente dificuldade inicial, a maioria deles conseguiu concluir o exercício, de modo que o resultado foi o seguinte:

Quadro 7: Representação dos perfis dos estudantes

Identificação	Animal	Características que o aluno enxerga em si
Aluno 01	Lobo	Estratégico, inteligente, anda em grupo.
Aluno 02	Leão	Bravo, ágil.
Aluno 03	Leão	Veloz, confiável, forte, feroz, protetor.

⁹¹ O art. 55 da Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973 proíbe o registro de nomes que possam expor a pessoa ao ridículo. Esse dispositivo legal foi usado para justificar, nos cartórios, o impedimento da inserção da etnia indígena no nome das crianças. Outros fatores, como políticos, religiosos e sociais, fizeram com que a maioria dos indígenas adotassem o nome em língua portuguesa. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/direitos-sociais/documentacao-civil/cartilharegistracionascimento.pdf> Acesso em 03 fev. 2025.

Aluno 04	Passarinho	Calmo, parceiro, consome apenas o necessário.
Aluno 05	Cobra	Perigosa, rápida, destemida.
Aluno 06	Macaco	Imperativo, bagunceiro, engraçado, comilão.
Aluno 07	Águia	Inteligente, rápida, visionária, estratégica.
Aluno 08	Cavalo	Companheiro, amigável, inteligente.
Aluno 09	Corvo	Rancoroso, vingativos, boa memória.
Aluno 10	Cachorra	Parceria, fiel, amorosa, hiperativa, afetiva
Aluno 11	Peixe	Rápido, tranquilo.
Aluno 12	Preguiça	Inteligente, calma, devagar.
Aluno 13	Onça preta	Cor, resistência, determinação.
Aluno 14	Leão	Bravo, defensor da família.
Aluno 15	Leão	Protetor
Aluno 16	Pássaro	Enxerga além

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

O resultado demonstra que, embora os estudantes não tenham sido orientados a buscar características positivas na forma de agir ou viver dos animais, eles acabaram seguindo o caminho enxergado na leitura acerca do povo Munduruku. Como esse povo se vincula à formiga vermelha para exaltar o espírito guerreiro, os alunos também positivaram a relação entre as características deles e dos animais definidos na atividade.

A diversidade de animais escolhidos também reflete uma considerável quantidade de características pessoais que os alunos percebem em si mesmos, desde a calma e parceria associadas ao passarinho e ao cavalo, até a inteligência e tranquilidade da preguiça e do peixe. Isso indica uma conscientização sobre as próprias qualidades, além de uma conexão com a natureza que vai além das características físicas, abrangendo aspectos emocionais e comportamentais. A atividade, portanto, não só promoveu uma reflexão sobre a relação entre os alunos e a natureza, mas também incentivou uma engajada autoavaliação.

Chama a atenção ainda o fato de o leão aparecer como o animal mais recorrente entre o grupo dos meninos da turma, com quatro ocorrências, enquanto as meninas fizeram representações mais diversificadas. Essa escolha dos meninos pode ser interpretada por meio de aspectos psicológicos e culturais.

Tradicionalmente, o leão é visto como um símbolo de força, coragem e liderança, características que muitas culturas, incluindo algumas indígenas, associam com o papel masculino. Isso pode refletir a internalização de valores e

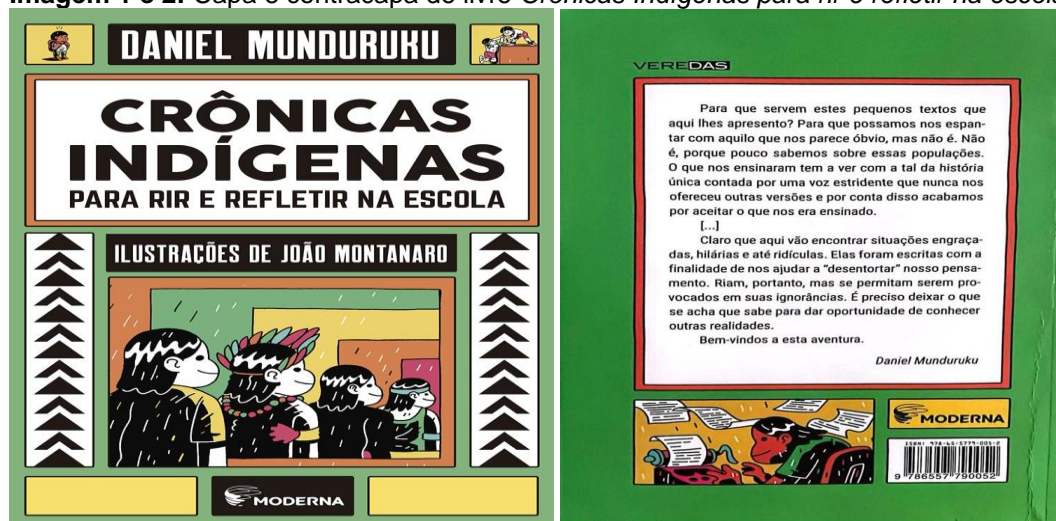
expectativas sociais que incentivam os meninos a se identificarem com atributos de bravura e proteção, frequentemente associados a esse animal.

Além disso, a figura do leão é amplamente presente em narrativas populares, mídias e no cinema, reforçando sua imagem como um arquétipo de poder e autoridade. No contexto de uma abordagem que busca conectar os alunos à natureza e às tradições dos povos indígenas, essa escolha também pode indicar um desejo de se alinhar com qualidades que são respeitadas e valorizadas em muitas culturas, incluindo a capacidade de proteger e liderar dentro de uma comunidade.

Em sentido amplo, a atividade destaca a capacidade de os alunos, independentemente de suas identidades de gênero, se engajarem em processos de autoidentificação e reflexão, mesmo quando inicialmente desafiados. A semelhança com a prática dos Mundurukus sugere que os alunos, talvez inconscientemente, adotaram uma abordagem semelhante ao buscar animais que representassem suas qualidades, características e ambições de maneira positiva. Isso evidencia um potencial pedagógico significativo na utilização de atividades que promovem o autoconhecimento e a conexão com a natureza, alinhando-se com práticas culturais indígenas que valorizam essa relação e despertando a consciência ecológica.

Logo após a discussão acerca dos resultados da atividade, a fim de fechar essa etapa da introdução, cada estudante recebeu um exemplar da obra *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*, de Daniel Munduruku.

Imagem 1 e 2: Capa e contracapa do livro *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*



Fonte: Editora Moderna, 2020.

Essa entrega foi possível graças à aquisição que realizamos junto à Livraria Indígena Maracá, responsável por conceder um desconto na compra. Os alunos

estranharam o fato de estarem recebendo os livros ainda em embalagem lacrada, mas a maioria demonstrou curiosidade pelo conteúdo.

Essa ação foi essencial, porque, conforme nos aponta Cosson (2021, p. 60), “independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”, realizando ainda uma leitura coletiva. Em função disso, neste momento, fizemos leitura do prefácio, intitulado *O apanhador de absurdos: palavras iniciais*. A leitura dessa parte, inicialmente, se mostrou relevante para que os alunos acessassem as motivações para a construção dos textos publicados na obra, a partir da percepção do próprio autor, que se coloca na condição de quem ocupa o seu lugar de fala:

Ao perceber as várias ignorâncias que as pessoas não percebem que cometem, fui me especializando em registrar e, a princípio, rir delas para em seguida fazer as pessoas rirem daquilo que não sabem, mas acham que sabem porque só aprenderam aquilo e quando a gente ouve a mesma história o tempo todo a tendência da gente é acreditar que outra história não é possível. É por isso que é bom rir dos absurdos que presenciamos para que nossa mente fique alerta, atenta, aberta. Para que servem estes pequenos textos que lhes apresento? Para que possamos nos espantar com aquilo que nos parece óbvio, mas não é. (Munduruku, 2020, p.8)

Essa citação de Daniel Munduruku propõe uma reflexão sobre a importância de questionar as narrativas tradicionais e os preconceitos que são perpetuados sem questionamento. Assim, ele destaca como as várias ignorâncias que as pessoas cometem frequentemente passam despercebidas, sugerindo que muitos aceitam o conhecimento convencional sem crítica, simplesmente porque é o que sempre ouviram. Ao se especializar em registrar essas ignorâncias, o autor utiliza o humor como uma forma de desafiar e desconstruir essas percepções equivocadas.

Nesse sentido, rir dos absurdos, segundo Munduruku, não se trata de mero ato de diversão, mas sobretudo um meio de manter a mente alerta e aberta a novas possibilidades e histórias. Ele sugere, assim, que o espanto e a surpresa são essenciais para despertar a consciência crítica, permitindo que os leitores reconsiderem o que consideram óbvio. Seus textos, portanto, exploram e questionam as verdades estabelecidas.

A leitura do prefácio foi realizada de forma compartilhada na turma. Houve atenção adequada à leitura e pudemos discutir sobre as expectativas dos alunos em torno dos textos que seriam lidos a partir daquele momento. Após isso, eles puderam levar os livros consigo e organizaram os momentos de leitura em suas

rotinas diárias, sem que, neste momento, apontássemos a variante tempo como a mais importante. O intuito, nesse caso, seria compreender como essa experiência de leitura seria atrativa e priorizada no cotidiano dos alunos.

5.2.3 Etapa da Leitura: De frente com os estereótipos

Ao discutir sobre esta etapa, Cosson (2021, p. 62), recomenda que “quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja fora da sala de aula”. Além disso, ele aponta que, durante esse período, em intervalos específicos, “cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura.” Em vista disso, recomendamos que todos os alunos pudessem ler a obra integralmente, principalmente por se tratar de um livro de apenas 85 (oitenta e cinco) páginas, considerando-se, inclusive, a presença das ilustrações. Quanto ao tempo reservado à leitura, foi negociado um período de 2 (duas) semanas, o que significa o tempo de oito aulas nesse período.

Com fins de apoiar os estudantes nos registros de leitura, cada um deles recebeu, ao longo dessa etapa, um instrumento ao qual damos o título de *Guia de Leitura Indígena*, personalizado para o objetivo específico desta pesquisa. O foco não foi apresentar um documento burocrático ou meramente avaliativo, mas um instrumento de coleta de dados que nos permitiu entender, ao longo do processo, quais sentimentos, descobertas, impressões e dúvidas foram registrados pelos leitores ao longo desse percurso, contribuindo para as reflexões em sala de aula.

Imagem 3: Modelo do Guia de Leitura Indígena

Guia de Leitura: Minha experiência em leituras indígenas

Título da Crônica : 1. Vocês não têm vergonha?

Leitor: _____

☆☆☆

Enredo/Resumo	Citação
	Aprendizados e Reflexões

Munduruku, Daniel. *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*. São Paulo, Moderna, 2020.

Fonte: elaborada pelo autor (2025)

O Guia de Leitura, entregue aos estudantes, apresentava uma folha A4, na horizontal, para cada uma das 18 crônicas, com os seguintes campos: (i) Título da crônica; (ii) Leitor, (ii) Campo de avaliação do texto pelo aluno, com indicação de 03 (três) estrelas para que se pudesse deixar registrada sua impressão geral da leitura; (iii) Enredo/resumo, a fim de que o leitor realizasse, com as suas palavras, um enredo de cada crônica; (iv) Citação, para registro da citação que o participante julgasse mais significativa; e (v) Aprendizados e reflexões, espaço para que o estudante inserisse quais aprendizados novos a leitura o estimulou a adquirir, considerando que um dos objetivos da pesquisa é contribuir, por meio do texto literário, para a superação de preconceitos e estereótipos sobre os povos indígenas.

Ao longo da leitura realizada, os estudantes foram entregando os guias referentes às crônicas que iam lendo, de modo que se tornou possível compreender o ritmo de cada um. Alguns concluíram o livro em apenas uma semana, outros demoraram mais, fechando a leitura apenas nos últimos dias. Houve ainda aqueles que alegaram não ter conseguido concluir, por falta de tempo, justificando que os momentos em casa acabam sendo dedicados ao trabalho com os pais, em atividades vinculadas à agricultura. Para esse último caso, a saída foi incentivá-los a realizar a leitura na escola, seja no espaço da sala de aula, seja durante os intervalos.

Durante esse processo de imersão nas leituras, o impacto mais rápido, verificado nos estudantes, foi na linguagem adotada por eles para se referir aos povos originários. Enquanto no início da pesquisa, o termo *índio* era o comum e usado por todos, sem qualquer tipo de censura ou estranhamento, ao longo do contato com os textos, o vocabulário foi mudando, dando lugar ao termo *indígena*. A partir de então, sempre que alguém usava termos genéricos para se referir a esses povos, rapidamente era corrigido pelos próprios colegas que, inicialmente, pediam a nossa validação sobre a tese defendida e, ao longo dos dias, foram se apropriando das motivações e intencionalidades no uso da linguagem de forma autônoma.

Ao perceber esse envolvimento da turma com os aspectos relacionados à forma adequada de se referir aos povos originários, propomos uma atividade de ampliação da leitura da crônica *A força de um apelido*. A intenção foi estimular a reflexão sobre a seguinte problemática: se *índio* foi colocado, no texto lido, como um apelido que gera incômodo e reforça estereótipos, quais apelidos trazemos em nossa trajetória e causam, de alguma maneira, estranhamento ou rejeição. Para

estruturar essa atividade, eles receberam um instrumento complementar ao guia, intitulado *Reflexões após as leituras indígenas*, conforme modelo abaixo.

Imagem 4: Instrumento para registro de reflexões complementares

Reflexões após as Leituras Indígenas

Crônica: A força de um apelido

Leitor: _____

Qual o seu apelido?

Qual o significado/origem do seu nome civil?

Quem colocou esse apelido em você? Quando?

Se tivesse de escolher um nome para você, qual seria? Por quê?

Você gosta desse apelido?

Munduruku, Daniel. *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*. São Paulo, Moderna, 2020.

Fonte: elaborada pelo autor (2025)

O exercício de reflexão foi importante para que os estudantes pudessem revisitar aspectos históricos de sua constituição como sujeitos, além de valorizar a origem e o significado de seus nomes, confrontando essas questões com os próprios perfis, incluindo características físicas e psicológicas. Dos participantes da pesquisa, 21 desconheciam a origem e o significado dos nomes de registro. Os outros 5 alunos já tinham conhecimento desses dados. Em função disso, foi necessário resgatar essas informações e levá-las para a aula.

Foi um momento que despertou o interesse e a curiosidade deles, inclusive pelas informações relacionadas aos nomes dos colegas. Os resultados dessa atividade, expostas no quadro a seguir, apontam que a maior parte dos alunos não apresentam rejeição aos apelidos porque, em sua maioria, foram os próprios familiares que atribuíram, embora os participantes tenham expressado preferência pelos nomes de registro.

Quadro 8: Apelidos dos participantes da pesquisa e as suas percepções

Aluno	Apelido	Percepção sobre o apelido	Quem atribuiu
Aluno 01	Teca	Indiferente	Não lembra
Aluno 02	Japa	Positiva	Os amigos
Aluno 03	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica

Aluno 04	Gaby	Positiva	A família
Aluno 05	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 06	Egito	Positiva	Os amigos
Aluno 07	Kazatora	Positiva	Os amigos virtuais
Aluno 08	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 09	Mary vaqueira	Positiva	Pai de consideração
Aluno 10	Nanny	Positiva	A família
Aluno 11	Lary Li	Positiva	A amiga
Aluno 12	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 13	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 14	Coreana	Indiferente	A família
Aluno 15	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 16	Clarinha	Positiva	Os pais
Aluno 17	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 18	Ray	Positiva	A prima
Aluno 19	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 20	Tucano	Negativa	Os amigos
Aluno 21	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica
Aluno 22	Cenourinha	Negativa	Os colegas da escola
Aluno 23	Lulu	Positiva	Não lembra
Aluno 24	Lissa	Positiva	A família
Aluno 25	Biel	Indiferente	Não lembra
Aluno 26	Não possui apelido	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Essa reflexão sobre apelidos pessoais despertou a consciência crítica dos participantes, permitindo que os alunos conectassem suas experiências pessoais com as dos povos indígenas. Ao refletirem sobre os apelidos que carregam e os sentimentos associados a eles, os alunos puderam se colocar no lugar dos indígenas que enfrentam estereótipos e rótulos impostos. Esta atividade promoveu, assim, uma empatia e um entendimento mais profundos das implicações culturais e emocionais do uso de termos inadequados, estimulando uma reflexão sobre identidade e linguagem.

Além disso, a atividade de investigação sobre a origem e significado dos nomes dos alunos proporcionou um espaço para o autoconhecimento. Ao compartilhar essas informações, os alunos enriqueceram o entendimento sobre si mesmos e fortaleceram os laços com seus colegas, promovendo um ambiente de

aprendizado colaborativo e respeitoso. Este processo de descoberta pessoal e coletiva reforçou a importância de respeitar e valorizar as trajetórias individuais, uma lição que se alinha com o respeito pelas identidades indígenas.

Durante essa etapa da pesquisa, havíamos programado, para o mês de dezembro de 2024, uma visita dos estudantes à comunidade indígena *Potiguara*, no município de Baía da Traição/PB. Entretanto, em virtude de questões logísticas, o transporte não foi possível, o que inviabilizou a realização dessa atividade de imersão em torno da cultura indígena durante o referido ano letivo.

Reforçamos o entendimento de que as pesquisas nessa área, relacionadas aos povos originários, além de discutir o texto literário, devem oportunizar também a vivência presencial com os povos aldeados. Essa aula de campo pode possibilitar a ampliação da visão dos estudantes sobre as vivências das comunidades indígenas no Brasil contemporâneo, fortalecendo o letramento dos participantes e contribuindo para a superação de visões estereotipadas. Portanto, sua realização complementa as leituras do texto, promovendo também uma leitura crítica de mundo.

5.2.4 Etapa da Interpretação: reflexões e descolonização da linguagem

Cosson (2021, p. 68) se refere à etapa de interpretação como uma “oportunidade para o aluno fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita”. Essa etapa foi realizada em apenas um dia, com tempo referente a cinco aulas seguidas, conforme alinhamento realizado junto à coordenação pedagógica da escola. Em vista disso, os leitores tiveram a oportunidade de socializar a experiência de leitura com os seus colegas. Nesse momento, a discussão focou em cada uma das crônicas lidas, com o direcionamento do professor. O foco esteve para a abordagem de temas, personagens, linguagem e aspectos culturais observados durante a vivência literária, com a participação dos estudantes em atividades mais dinâmicas e colaborativas.

Em um primeiro momento, propomos a realização de um bingo, com referência às etnias indígenas brasileiras. Dessa maneira, pudemos oportunizar o contato dos participantes com o nome de outros povos, ampliando o olhar sobre a diversidade cultural e étnica existente no país. As cartelas do bingo, conforme

modelo apresentado a seguir, foram personalizadas e geradas por meio de recurso⁹² disponível, gratuitamente, na internet.

Imagem 5: Cartela de bingo

BRASIL: POVOS INDÍGENAS				
Yanomami	Krenak	Fulni-ô	Tapajó	Kokama
Jiripancó	Guarani	Desana	Kambéba	Akuriyó
Tuxá	Kaimbé		Makuxi	Kariri
Warao	Kokama	Guajajara	Guató	Wapichana
Kanindé	Pataxó	Tabajara	Munduruku	Maraguá

Fonte: elaborada pelo autor com apoio de recurso digital

A proposta do bingo se deu partir da crônica *Qual é a sua “etnia”?* Dessa forma, além de discutir e refletir sobre o texto, oportunizamos a ampliação do olhar dos participantes com atividades que potencializassem o engajamento. Partimos da tese de que os adolescentes e jovens estão profundamente conectados à tecnologia e à perspectiva da *gamificação* em seu cotidiano. Logo, ao aproveitar esses interesses para o ensino do texto literário, contribuímos para que a aprendizagem ocorra e os objetivos sejam alcançados, aliando as narrativas lidas às atividades práticas de ampliação dos conceitos e das situações envolvidas naquele contexto de leitura. Assim, ao relacionar a crônica a experiências concretas, os alunos puderam desenvolver habilidades críticas e reflexivas.

Posterior a essa primeira atividade, fomos conduzindo a discussão a partir de 18 questões vinculadas a cada uma das crônicas lidas, buscando identificar as reflexões alcançadas pelos participantes ao longo de suas leituras. As respostas não foram gravadas, porque já haviam sido registradas nos instrumentos. Trazemos algumas delas a seguir, com o recorte de uma reflexão para cada aluno participante:

A1: As pessoas são ignorantes ao não aceitarem os indígenas na sociedade.

A2: É importante não julgar o outro pela aparência.

A3: Saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro.

⁹² Gerador de cartelas de bingo. Disponível em: <https://www.doug.dev.br/geradorcartelabingo/> Acesso em 01 fev. 2025.

- A4: Tem palavras que nos separam e tem palavras que expandem as nossas formas de ver o mundo.
- A5: A reflexão abordada foi ver como as crianças são afetadas por esses estereótipos criados sobre os povos indígenas.
- A6: A verdadeira comunicação envolve ouvir, compreender e se colocar no lugar do outro.
- A7: As violências podem acontecer por não entenderem outras culturas e não estarem informados.
- A8: A lógica indígena prioriza o presente, a simplicidade e a harmonia com a natureza enquanto a visão do ocidente se baseia na ideia de que tempo é dinheiro.
- A9: Reconhecer os indígenas como povos e não tribos é um passo para valorizar sua autonomia.
- A10: A importância de reconhecer que a identidade vai além das vestimentas e que a cultura indígena é uma parte essencial do ser.
- A11: Que as escolas sempre trabalhem isso pra gente nunca esquecer a importância dos indígenas em nosso país.
- A12: Não devemos esquecer da nossa história do passado para aprendermos com ele.
- A13: Devemos questionar as estruturas sociais injustas. Existem muitos estereótipos sobre os indígenas e normalmente só pensamos neles de uma única forma, já que é o que aprendemos desde a infância. Porém, eles são diferentes e as roupas que usam não definem a real identidade de ninguém.
- A14: Nunca deve comemorar o dia do índio, mas o dia do indígena.
- A15: Aprendi que eles não usam a mesma língua.
- A16: Os brasileiros ainda desconhecem os povos indígenas.
- A17: As escolas precisam ensinar sobre a cultura indígena sem estereótipos.
- A18: Os indígenas lutam pela preservação de sua cultura.
- A19: Aprendi que os indígenas são muito estereotipados como pessoas sem conhecimento, mas na verdade são muito inteligentes.
- A20: Indígenas como qualquer outra pessoa tem o direito de escolher como se vestem.
- A21: Aprendi como a falta de buscar conhecimento sobre as coisas afeta o caráter humano. Aprendi que quanto mais você busca aprender mais educado você fica.
- A22: Os indígenas devem atuar na sociedade como todos os demais.
- A23: Os jesuítas proibiram o nome e a religião dos indígenas.
- A24: É possível ver como as mulheres indígenas sofreram por ser pegas a laço e vemos que isso ainda é romantizado.
- A25: Devemos respeitar o próximo e evitar perguntas ofensivas.
- A26: O uso de plantas medicinais e a crítica à visão industrializada da saúde, há uma valorização do conhecimento indígena.

A análise das reflexões registradas pelos estudantes, identificados de A1 a A26, revela um amadurecimento em suas percepções e reflexões sobre os povos indígenas, destacando a importância de uma educação que atua na perspectiva de promover a descolonização, o que pode ocorrer a partir da leitura do texto literário, com base no seu potencial humanizador de gerar reflexões sem imposições.

Muitos alunos, como A1, A2, A3 e A6, demonstraram um aumento na consciência social, além de desenvolvimento da empatia diante da diversidade humana. Eles reconheceram a ignorância e os julgamentos superficiais que

frequentemente afetam os indígenas e enfatizaram a importância de compreender e respeitar o outro além das aparências e estereótipos.

Já os estudantes identificados como A8, A9, A10 e A18 mostraram um reconhecimento mais profundo da cultura e história indígenas. Eles destacaram a importância de valorizar a autonomia indígena, compreender suas contribuições culturais e lutar pela preservação de suas tradições. A resposta de A23 também aponta para uma compreensão histórica dos impactos coloniais, como a proibição de nomes e religiões indígenas pelos jesuítas.

Alunos como A5, A13, A17 e A19 identificaram os desafios educacionais e a necessidade de ensinar sobre a cultura indígena sem estereótipos. Eles reconheceram que estereótipos são aprendidos desde a infância e enfatizaram a necessidade de questionar estruturas sociais injustas, por meio da promoção de uma educação que reflita a diversidade dos povos indígenas.

As respostas dos alunos A20, A22 e A25 destacaram a importância dos direitos e da autonomia dos indígenas, reconhecendo que eles devem ter a liberdade de escolher como se vestem e atuar na sociedade em igualdade de condições com todos. A resposta do participante A20, em particular, sublinha o direito à autodeterminação e à expressão individual.

O estudante A26 destacou a valorização do conhecimento indígena, especialmente na área da saúde, com o uso de plantas medicinais, e criticou a visão industrializada que põe foco no lucro. Isso reflete um reconhecimento da sabedoria indígena e de sua relevância contemporânea para a preservação das tradições.

Alguns alunos, com destaque para o A21 e o A24, mostraram uma reflexão crítica sobre o impacto da ignorância e a importância do aprendizado contínuo. Eles reconheceram que a busca por conhecimento pode melhorar o caráter humano e destacaram a necessidade de abordar criticamente narrativas romantizadas e ofensivas sobre os indígenas, fortalecendo o que chamamos de educação antirracista ou educação em perspectiva decolonial.

As respostas e reflexões abordadas pelos participantes revelam uma profunda conexão entre as leituras realizadas das crônicas e os novos aprendizados. Demonstra, ainda, o potencial do texto literário para a formação crítica dos sujeitos, instigando a mudança de atitude dos cidadãos e colaborando para uma sociedade mais tolerante e respeitosa. No caso específico da abordagem das

questões indígenas, compreendemos que a leitura literária se revelou muito mais efetiva e eficiente que qualquer evento festivo ou folclórico realizado pelas escolas.

Ademais, o processo de mediação docente foi necessário apenas para que os estudantes fossem estimulados e instigados diante do processo de leitura, sem vincular essa atividade a uma nota e sem oferecer respostas prontas aos participantes, colaborando para que eles mesmos construíssem suas próprias reflexões e chegassem às conclusões necessárias, a partir da literatura indígena.

Após as discussões sobre as crônicas lidas, os estudantes foram convidados para um Lanche Indígena, com comidas típicas que resgatem os ingredientes mais comuns nas comunidades dos povos originários, como bolo de milho, tapioca, pé-de-moleque, bolo de tapioca, castanha-do-pará, dentre outros. Foi um momento que reforçou a socialização entre os alunos e oportunizou a valorização da culinária indígena, frequentemente invisibilizada. Além disso, essa vivência acabou reforçando a construção de memórias positivas em torno do conceito de leitura, vinculando a literatura indígena a uma experiência cultural ampla, desvinculada de métodos avaliativos rígidos que terminam por afastar os estudantes dos livros.

Logo em seguida, os estudantes receberam o certificado de participação⁹³ nas atividades desenvolvidas, conforme modelo abaixo.

Imagem 6: Modelo de certificado entregue



Fonte: elaborada pelo autor com apoio de recurso digital (2025)

⁹³ Ressaltamos que, como o Conselho de Ética exige, previamente, a assinatura de alguns termos, como o de consentimento para participação na pesquisa, os participantes sabiam do contexto de realização da pesquisa, inclusive porque cada um recebe uma cópia do termo de consentimento (TCLE).

A emissão e a entrega desse certificado reforçaram a importância da pesquisa e do aprendizado dos participantes sobre os povos indígenas, inclusive com a inserção estética de grafismos vinculados ao povo Munduruku. Dessa forma, destacamos o valor do conhecimento adquirido e incentivamos uma reflexão contínua sobre o tema, que pode ter continuidade na vida dos estudantes durante o Ensino Médio. O documento simboliza, ainda, a conscientização sobre a diversidade cultural e a importância de respeitar e valorizar as culturas indígenas.

Por fim, a entrega dos certificados buscou fortalecer o senso de comunidade e colaboração entre os participantes, criando um sentimento de realização coletiva. Isso colaborou para a valorização de um ambiente de aprendizado mais coeso e solidário, por meio do qual os alunos se sentiram parte de um grupo que buscou compartilhar objetivos comuns, se apoiando e se valorizando em suas diferenças, ao mesmo tempo em que caminhava em trilhas literárias indígenas.

5.3 Produto da pesquisa: Caderno Pedagógico – Leituras Literárias Indígenas

As atividades e os resultados desta pesquisa inspiraram a produção de um Caderno Pedagógico (Apêndice 01), que busca apresentar estratégias de leitura literária indígena, focadas no cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008 nas escolas, prioritariamente as de anos finais do Ensino Fundamental. Esse Caderno, além da capa e da apresentação, está estruturado em 5 seções temáticas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 9: Descrição das seções temáticas do Caderno Pedagógico

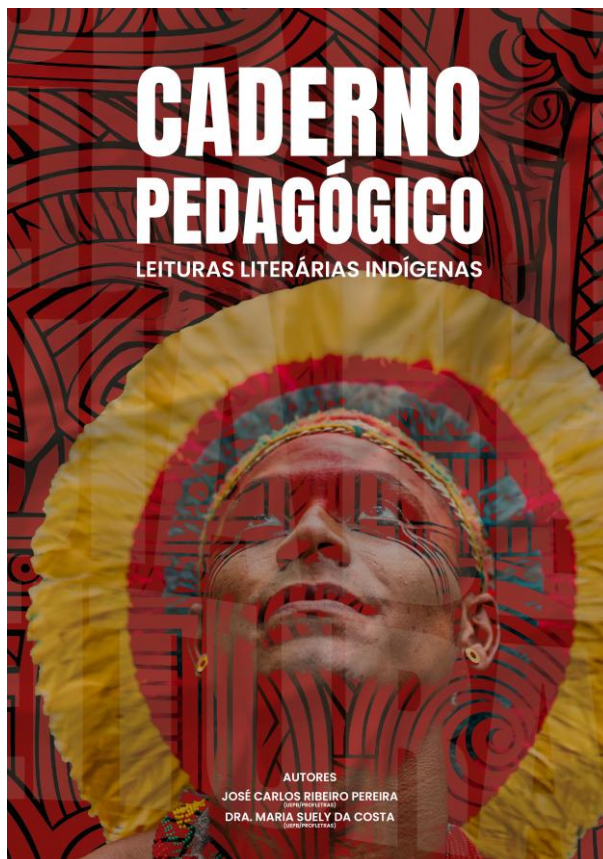
SEÇÃO	TÍTULO DA SEÇÃO TEMÁTICA
1ª Seção	Índio e indígena: que conversa é essa?
2ª Seção	Descoberta ou invasão do Brasil?
3ª Seção	Que língua você fala no Brasil?
4ª Seção	Que indígena é esse?
5ª Seção	Que imagem você guarda dos povos indígenas?

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Cada seção temática apresenta textos literários de autoria indígena para leitura pelos alunos e professores, além de atividades que objetivam discutir e

ampliar as questões apresentadas no texto literário. Optamos por inserir textos narrativos e poéticos, de modo a contemplar perfis diversos de leitores. Daniel Munduruku, Trudruá Dorrico, Ellen Wassu, Márcia Kambeba e Aline Pachamama são escritores que aparecem, por meio de seus textos, durante as seções.

Imagem 7: Capa do Caderno Pedagógico



Fonte: elaborada pelo autor (2025)

No anexo desse caderno, trazemos uma minuta propositiva de Projeto de Lei para que as Redes de Educação que tiverem acesso a esse material possam construir caminhos operacionais de cumprimento da Lei Federal 11.645/08 em suas escolas, por meio de atividades pedagógicas, formativas e culturais, sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação.

O interesse, portanto, é recomendar que cada Rede estruture esse trabalho a partir da criação de uma legislação específica, gerando as condições reais para que a temática étnico-racial, com foco na cultura indígena, ocupe espaço privilegiado no calendário de atividades anual, em ações descolonizadoras e antirracistas que busquem superar a ideia do Dia dos Povos Indígenas como um evento pontual e,

dessa forma, haja a ampliação dos espaços do currículo para a discussão dessas questões, inclusive a partir da integração entre as diversas áreas do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o conceito de Literatura Indígena Contemporânea é central, entendida não apenas como um meio de expressão artística, mas também como uma forma de resistência e reafirmação da existência dos povos originários, configurando-se como um material indispensável às práticas de letramento literário na escola. Outro conceito relevante sobre o qual discutimos é o de Educação Decolonial, que busca romper com as narrativas colonizadoras e promover uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas, rompendo com heranças epistemológicas alimentadas pela colonialidade.

A Literatura Indígena, nesse contexto, é vista como um caminho fértil para a formação de leitores críticos e sensíveis às questões étnico-raciais, cada vez mais essenciais em um mundo onde a intolerância e a própria censura à literatura têm se revelado uma constante ameaça, em um movimento digno das mais consagradas e clássicas distopias. Dessa maneira, essa pesquisa buscou contribuir, em sentido amplo, com os estudos literários, sobretudo por ampliar a visão sobre esse campo de estudo, na medida em que incluem a Literatura Indígena como um objeto de análise acadêmica, articulada ao ensino da literatura em contexto da Educação Básica.

Além disso, o olhar direcionado às crônicas de Daniel Munduruku, um dos principais escritores indígenas contemporâneos, ofereceu uma visão aprofundada sobre a diversidade e a riqueza da Literatura Indígena. Destacou-se, assim, a importância de incluir esses textos no currículo escolar, não apenas como uma forma de atender à legislação, com foco na Lei 11.645/08, mas especialmente como uma maneira de enriquecer a formação dos estudantes e promover uma educação mais inclusiva e crítica, que dialogue com a necessidade de nos tornar mais sensíveis à dor do outro e, nesse sentido, mais humanos e compreensivos.

Durante a leitura e interpretação das crônicas, os alunos registraram suas impressões em um Guia de Leitura, o que facilitou uma mudança significativa na linguagem. As discussões em grupo e atividades sobre etnias indígenas ampliaram a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural, promovendo um amadurecimento em suas percepções. As reflexões finais dos estudantes destacaram a importância de uma educação que promova a descolonização,

preparando-os para um entendimento mais profundo e respeitoso da diversidade cultural brasileira.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, esta pesquisa se configura como um recurso necessário diante da implementação da Lei nº 11.645/2008 em sala de aula. A proposta de intervenção, culmina na elaboração de um Caderno Pedagógico que busca apresentar atividades direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Essas atividades são pensadas e projetadas para abordar o texto literário de autoria indígena em sala de aula, inserindo elementos lúdicos nesse processo.

Ademais, o Caderno Pedagógico aqui proposto também apresenta uma minuta propositiva de lei, recomendando que os municípios que tiverem acesso a esse material possam construir caminhos operacionais de cumprimento da Lei 11.645/08 em suas redes de ensino. Essa iniciativa objetiva gerar condições reais para que a temática étnico-racial, com foco na cultura indígena, ocupe um espaço privilegiado no calendário de atividades anual, promovendo ações descolonizadoras, nas quais a Literatura Indígena ocupe um espaço que lhe foi historicamente negado: o de protagonismo e de relevância no ambiente escolar não-indígena.

Nessa perspectiva, aos pesquisadores da área de Letras, esta pesquisa buscou oferecer uma base teórica e metodológica que pode inspirar a replicabilidade, conforme interesses e realidades. A expectativa, pois, é que possamos contribuir para novas iniciativas e estudos que continuem a promover a visibilidade e a valorização das culturas indígenas brasileiras, tão negadas e colocadas à margem ao longo dos mais de cinco séculos de herança colonial.

REFERÊNCIAS

A alegoria da caverna. In: Platão, A república. Trad. de Enrico Corvisieri. São Paulo, Nova Cultural, 1997.

A história contada por um indígena: Daniel Munduruku. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NEqAUbuDkAk&t=276s>> Acesso em 15 jun. 2024.

A palavra como flecha. Entrevista com Davi Kopenawa Yanomami. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/628979-a-palavra-como-flecha-entrevista-com-davi-kopenawa-yanomami>> Acesso em 04 jun. 2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **O espírito da floresta.** 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

Ailton Krenak na ABL rompe com era 'Iracema e Pocahontas' na literatura, diz escritor indígena. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2024/04/06/ailton-krenak-na-abl-rompe-com-era-iracema-e-pocahontas-na-literatura-diz-escriptor-indigena>> Acesso em 02 jun. 2024.

Ailton Krenak, entrevista. In: 8 Reações para o Depois, Riobooks, 2019. Disponível em: <<https://entre-entre.com/manager/uploads/interviews/ailton-krenak-i-566.pdf>> Acesso em 13 jun. 2024.

ALENCAR, José de. **Iracema.** São Paulo, Martin Claret, 2023.

ALENCAR, José de. **O Guarani.** São Paulo, Principis, 2020.

ALENCAR, José de. **Ubirajara.** São Paulo, Martin Claret, 2013.

ANTELO, Raul. **Políticas Canibais: do antropofagismo ao antropoemético.** In: Transgressão e Modernidade. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Bibliografia das publicações indígenas do Brasil. Disponível em: <https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil> Acesso em 11 jun. 2024.

BICALHO. Poliene. **Desconstruindo o racismo contra povos indígenas no Brasil** (org.). Curitiba, CRV, 2022.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terrá dá, a terra quer.** São Paulo, Ubu Editora, Piseagrama, 2023.

“Brasil precisa se reconciliar com seus ancestrais”, afirma escritor indígena Daniel Munduruku. Disponível em: <<https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/paginas-azuis/2022/01/09/brasil-precisa-se-reconciliar-com-seus-ancestrais-afirma-escriptor-indigena-daniel-munduruku.html>> Acesso em 11 jun. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 11.355, de 1º janeiro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Povos Indígenas e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm> Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL, **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 12 jun. 2024.

BRASIL, **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 12 jun. 2024.

BRASIL, **Lei 12.711 em 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em 14 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, MEC, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>> Acesso em 02 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do SAEB.** Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. [PNBE Indígena 2015]. FNDE. SECADI. Edital de Convocação 01/2014 – CGPLI. **Edital de convocação para inscrição e seleção de**

obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Indígena 2015. Disponível em:

<https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/Editais/edital_pnbe_indigena_2015.pdf> Acesso em 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>> Acesso em 05 jun. 2024.

BURATTO, Lúcia Gouvea. **Alcoolismo entre indígenas: Programa de formação para professores e agentes de saúde Kaingang na Terra Indígena Ivaí – PR.**

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_lucia_gouvea_buratto.pdf Acesso em 22 jan. 2025.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés-do-chão.** São Paulo, Ática, 1980.

CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e Literatura.** In: FESTER, A. C. R. Direitos humanos e Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.107-26.

Cartas Indígenas ao Brasil: Quem é Raoni Metuktire. Disponível em:

<<https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/raoni-metuktire/>> Acesso em 15 jun. 2024.

CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo, Editora Pulo do Gato, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo, Editora Veneta, 2020.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** São Paulo, Editora Global, 2003.

Constituição Federal em Língua Indígena Nheengatu. Disponível em:

<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/07/constituicao-nheengatu-web.pdf> Acesso em 25 jan. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo, Editora Contexto, 2021.

Costa, P. G. A. (2019). **O mito do bom selvagem como elemento da identidade nacional brasileira.** PARALAXE, 6(1), 53–69. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46604>> Acesso em 10 jun. 2024.

Cruz, Felipe S. M. 2022. **Letalidade branca: Negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

DEMARCHI, André. **Vulnerabilidades, narrativas e identidades**. PPGCOM/UFMG, Belo Horizonte, 2020.

DIAS, Gonçalves. **I-Juca Pirama, Os timbiras e outros poemas**. 3. Ed. São Paulo, Martin Claret, 2012.

Discurso de Ailton Krenak, na Assembleia Nacional Constituinte (1987).

Disponível, na íntegra, em: <https://mooc.campusvirtual.fiocruz.br/rea/introducao-sus/assets/docs/vd6_transcription.pdf> Acesso em 18 jun. 2024.

Discurso de Recepção de Ailton Krenak na Academia Brasileira de Letras.

Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak/discurso-de-recepcao>> Acesso em 13 jun. 2024.

Documentário TV Brasil: Yanomami: o direito de existir. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=dL_wl73RQbA&rco=1> Acesso em 18 jun. 2024.

DORRICO, Truduá. **Tempo de retomada**. Cotia, São Paulo. Editora Urutau, 2023.

Editora indígena aposta em esoterismo. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/13/ilustrada/7.html>> Acesso em 07 jun. 2024.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei nº 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras**. Curitiba, Ed. Appris, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FRANCO, F. L. **Governar os mortos: necropolíticas, desaparecimentos e subjetividade**. São Paulo: Ubu, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil**; 1576, História da província de Santa Cruz, Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

GONZALES, Lélia. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2013.

Guerras do Brasil.doc. Ep. 1: As guerras da conquista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1C7eQBI6_pk&t=362s> Acesso em 13 jun. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2ª ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JEKUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: História indígena do Brasil contada por um índio.** São Paulo, Editora Peirópolis, 2020.

JEKUPÉ, Olívio. **Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena.** São Paulo, Editora Global, 2011.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Literatura indígena: da oralidade à memória escrita.** In: Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta.** São Paulo, Jandaíra, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** Pesquisa e organização: Rita Carelli. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Os vencidos não se entregaram: entrevista com Ailton Krenak.** In: Guerras da Conquista. Felipe Milanez, Fabrício Lírio Santos. Rio de Janeiro, HarperCollins, 2021.

LEWIN, K. **Action research and minority problems.** Journal of Social Issues, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIMA, Carlos Emílio Barreto Corrêa. **Antes o mundo não existia: o livro da outra origem do mundo.** 2018. 204f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) -

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MACHADO, Ricardo de Jesus. **Antropofagia**. 2024. Elaborada por Antropofagias. Disponível em: <https://antropofagias.com.br/antropofagia/> Acesso em 25 jan. 2025.

MILANEZ, Felipe. **Guerras da conquista: da invasão dos portugueses até os dias de hoje**. Felipe Milanez, Fabricio Lyrio Santos. Rio de Janeiro, HarperCollins, 2021.

MOLINERO, Bruno. **Literatura indígena vê nova geração despontar e tenta superar fronteiras de gênero**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2024/06/literatura-indigena-ve-nova-geracao-despontar-e-tenta-superar-fronteiras-de-genero.shtml>> Acesso em 13 jun. 2024.

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada: repensando a questão indígena no Brasil**. João Pessoa, Editora Alternativa, 1983.

MOTTA, Maíra Basso. **A literatura e o processo colonizador em Maíra, de Darcy Ribeiro**. Revista Água Viva, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. DOI: 10.26512/aguaviva.v1i1.10773. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/10773>> Acesso em: 13 jun. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. São Paulo: Callis Editora, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo, Editora Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Ilustrações Laura Beatriz. 2ª ed. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. 1. ed. Porto Alegre, Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória**. In: Literatura Indígena Brasileira Contemporânea. Julie Dorrico, Leno Francisco Danner, Heloísa Helena Siqueira Correia, Fernando Danner (orgs.). Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo, Editora Global, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola**. Ilustrações de João Montanaro. São Paulo, Editora Moderna, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1: sobre saberes e utopias**. 2ª ed. Lorena, UK'a Editorial, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Minha utopia selvagem: um manifesto**. 1ª ed. Lorena, UK'A Editorial, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver**. 3ª ed. Lorena, UK'A Editorial, 2022.

MUNDURUKU, Daniel; CERNICCHIARO, Ana Carolina. **Literatura para desentortar o Brasil**. Crítica Cultural, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/5028/pdf> Acesso em: 05 jun. 2024.

NAIDITCH, Fernando. **Literatura multicultural e diversidade na sala de aula**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2009. Acesso em 20 jan. 2025.

PÃRÕKUMU, Umusi (Firmiano Arantes Lana) e KEHÍRI, Torãmu (Luiz Gomes Lana). **Antes o mundo não existia**. 3ª ed., Rio de Janeiro, Dantes Editora e Livraria LTDA, 2019.

POTIGUARA, Eliane. **A terra é a mãe do índio**. Edição Grumin, PUC-MG. Disponível em: <https://lemad.ffeich.usp.br/sites/lemad.ffeich.usp.br/files/lemad-dh-usp_a_terra_%C3%A9_a_m%C3%A3e_do_%C3%ADndio.pdf> Acesso em 04 jun. 2024.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro, 3ª ed. revisada. Grumin Edições, 2019.

POTIGUARA, Eliane. **O vento espalha minha voz originária**. Rio de Janeiro, 1ª ed. Grumin Edições, 2023.

RAMOS, Rosivaldo dos Santos. **Literatura indígena: possibilidades em sala de aula**. Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), v. 5, n. 10, p. 127-141, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Diário Índios: Os Urubus-Kaapor**. São Paulo, Global, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Maíra**. 19ª ed. São Paulo, Global, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

RIBEIRO, Esmeralda. BARBOSA, Márcio (org.). **Cadernos Negros Vol. 29: poemas afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

Rodrigues, A. D. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. D.E.L.T.A. 9.1:83-103. São Paulo. 1993.

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução por Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAMPAIO, Leila Silvia; SILVA, Rosana Rodrigues da. **Literatura Indígena na escola: a teoria a favor da prática no ensino**. Revista Água Viva, [S. l.], v. 4, n. 2, 2019. DOI: 10.26512/aguaviva.v4i2.23842. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/23842>> Acesso em: 13 jun. 2024.

Senado Federal. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7 ed. Brasília, DF, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba, Ed. UFPR, 2018.

TADDEI, Renzo. 2021. **Davi Kopenawa**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa>> Acesso em 15 jun. 2024.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: A literatura Indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WERÁ, Kaká. **Tembetá**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. In: Terra: antologia afro-indígena. Vários autores. São Paulo, Belo Horizonte. Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

YAMÃ, Yaguarê. **Guayará: O menino da aldeia do rio**. São Paulo, Editora Biruta, 2020.

ANEXOS

Anexo 01: Atividade – Povo Indígena Munduruku



POVO INDÍGENA MUNDURUKU

O nome do meu povo, Munduruku, significa **formiga vermelha**. É uma alusão ao nosso caráter guerreiro, porque as formigas vermelhas são altamente selvagens. Elas têm uma ferroada muito forte, muito dolorida. O Munduruku é o único povo no Brasil que tinha o hábito de cortar a cabeça dos inimigos em guerra, para exibir como troféu. Os meus ancestrais eram super temidos na região amazônica, de onde a gente é originário. Hoje, nós somos cerca de 15 mil pessoas, divididas em três estados, que são: **Amazonas, Mato Grosso e Pará**.

(Daniel Munduruku)

No tempo em que dominavam a bacia do Tapajós, antes da chegada dos colonizadores invasores, as expedições de guerra promovidas pelos indígenas Munduruku duravam até seis meses e eram temidas pelas etnias vizinhas. “Eles foram considerados a tribo mais bélica da Amazônia”, diz José Sávio Leopoldi, antropólogo da Universidade Federal Fluminense que estuda a história Munduruku.

O nome “Munduruku” foi atribuído por rivais e significa formiga vermelha, em alusão à sua formação quando atacavam. Segundo os relatos históricos, eles atacavam de surpresa no raiar do dia, com grande contingente de guerreiros e dizimavam a população adulta, trazendo as cabeças das vítimas como troféus. Mumificadas, elas eram fincadas em lanças e colocadas na frente das casas. Algumas dessas cabeças foram preservadas e fazem parte de coleções de museus brasileiros, ingleses e portugueses, levando a fama guerreira dos Munduruku para o mundo.

“A cabeça humana simbolizava poder”, explica Jairo Saw. “Hoje estamos em outra época e lutamos nossas guerras de outros modos, mas esse espírito guerreiro ainda está na gente”. A área ocupada pelo povo Munduruku era tão ampla que os colonizadores invasores se referiam à região como Mundurukânia.

Para Tiago Vekho, antropólogo do Instituto Socioambiental que realiza sua pesquisa de doutorado sobre os Mundurukus, a história ajuda a explicar a **resistência** atual. “Eles possuíam uma lógica espartana: eram uma sociedade voltada para a guerra. Hoje, eles se consideram em guerra contra o governo e é possível perceber, no cotidiano das aldeias, que todos estão mobilizados para isso”, diz.

Há muitos anos, o povo Munduruku luta pela demarcação de suas terras ancestrais. Além disso, têm realizado diversos protestos contra a construção de barragens e os garimpos ilegais que ocorrem em seu território. Os Mundurukus, inclusive, realizaram diversas demarcações independentes de suas terras.



Atividade Prática

Os indígenas, a exemplo do povo Munduruku, possuem forte vinculação com a natureza, a ponto de serem assim nomeados em alusão às formigas, conforme vimos. Considerando isso e pensando nas suas características, na sua história e na sua forma de vida, que animal poderia melhor te representar? Desenhe-o e indique uma justificativa.

REFERÊNCIAS:

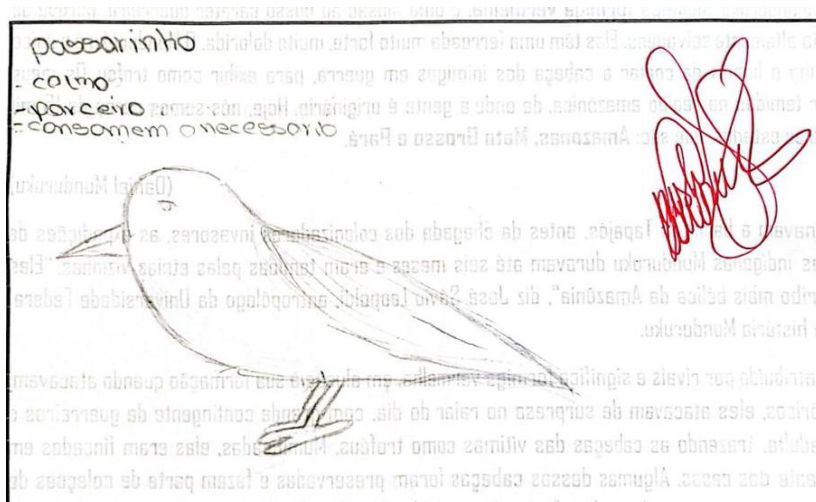
A política munduruku. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2015/12/a-politica-munduruku/> Acesso em 10 nov. 2024.

Os índios munduruku. Disponível em: https://issuu.com/mariadapenha/docs/cartilha_-_munduruku/s/11159143 Acesso em 10 nov. 2024.

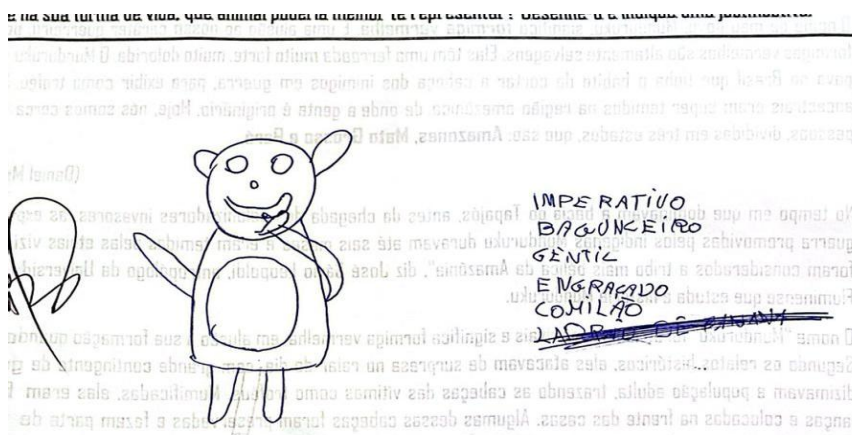
Daniel Munduruku em "Contador de histórias". Disponível em: <https://plena.e.com/para-inspirar/daniel-munduruku-em-contador-de-historias/> Acesso em 10 nov. 2024.

Anexo 2: Recorte da atividade proposta no texto *Povo Indígena Mundurucu*

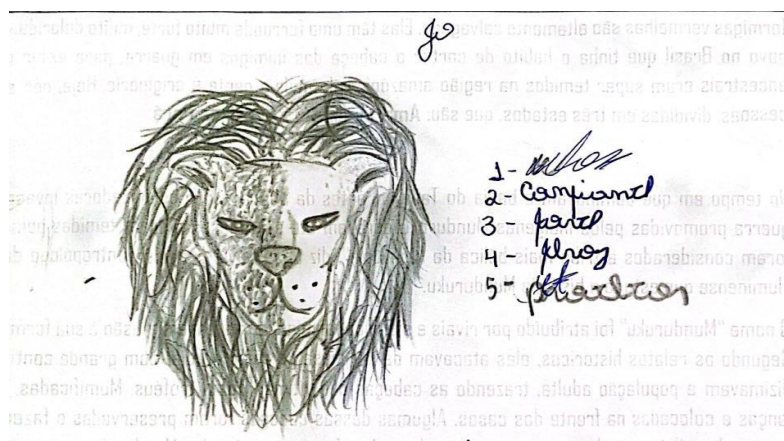
Atividade do Aluno 04:



Atividade do Aluno 06:



Atividade do Aluno 03:

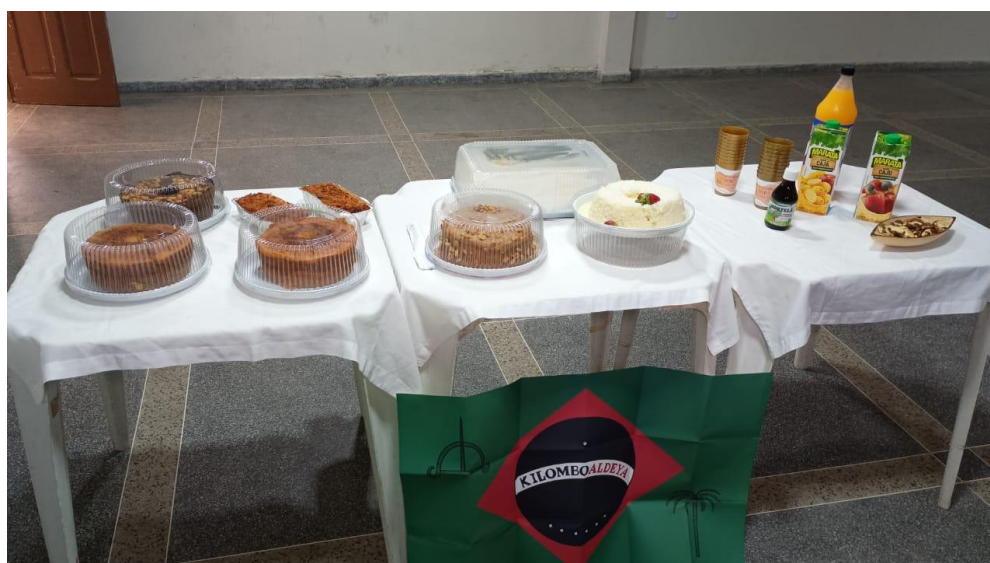
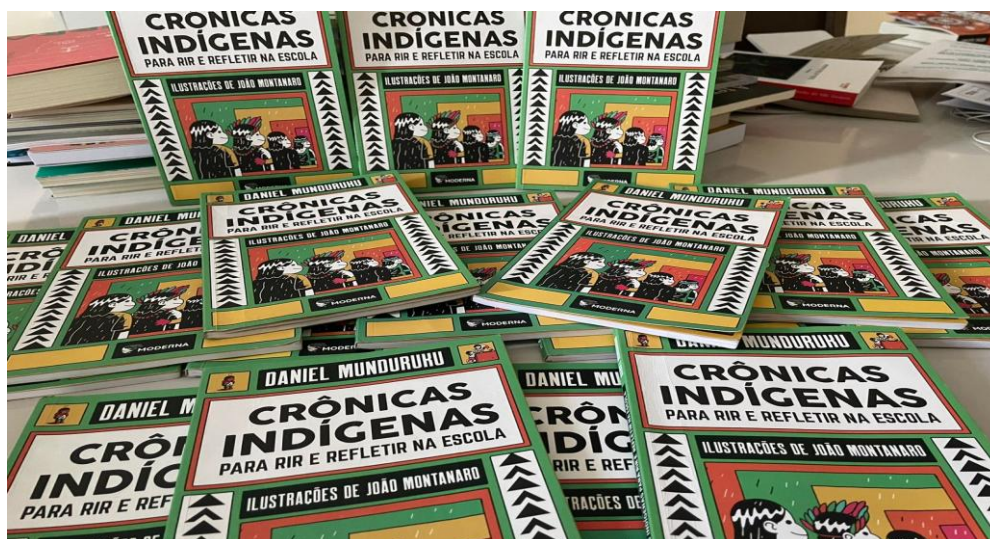


Anexo 3: Recorte das cartelas do Bingo Povos Indígenas

BRASIL: POVOS INDÍGENAS				
Yanomami	Krenak	Fulni-ô	Tapajó	Kokama
Jiripancó	Guarani	Desana	Kambeba	Akuriyó
Tuxá	Kaimbé		Makuxi	Kariri
Warao	Kokama	Guajajara	Guató	Wapichana
Kanindé	Pataxó	Tabajara	Munduruku	Maraguá

BRASIL: POVOS INDÍGENAS				
Warao	Kambeba	Guajajara	Puruborá	Tuxá
Sapará	Kanindé	Arikapú	Xokó	Timbira
Krenak	Guarani		Kaimbé	Potiguara
Kokama	Fulni-ô	Munduruku	Maraguá	Makuxi
Tapajó	Tabajara	Guató	Baré	Kokama

BRASIL: POVOS INDÍGENAS				
Tabajara	Kokama	Fulni-ô	Sapará	Terena
Akuriyó	Tuxá	Munduruku	Jiripancó	Guajajara
Kanindé	Puruborá		Kaingang	Baré
Desana	Guató	Tapajó	Potiguara	Krenak
Makuxi	Yanomami	Arikapú	Ticuna	Pataxó

Anexo 4: Fotografias de alguns momentos realizados na etapa de interpretação

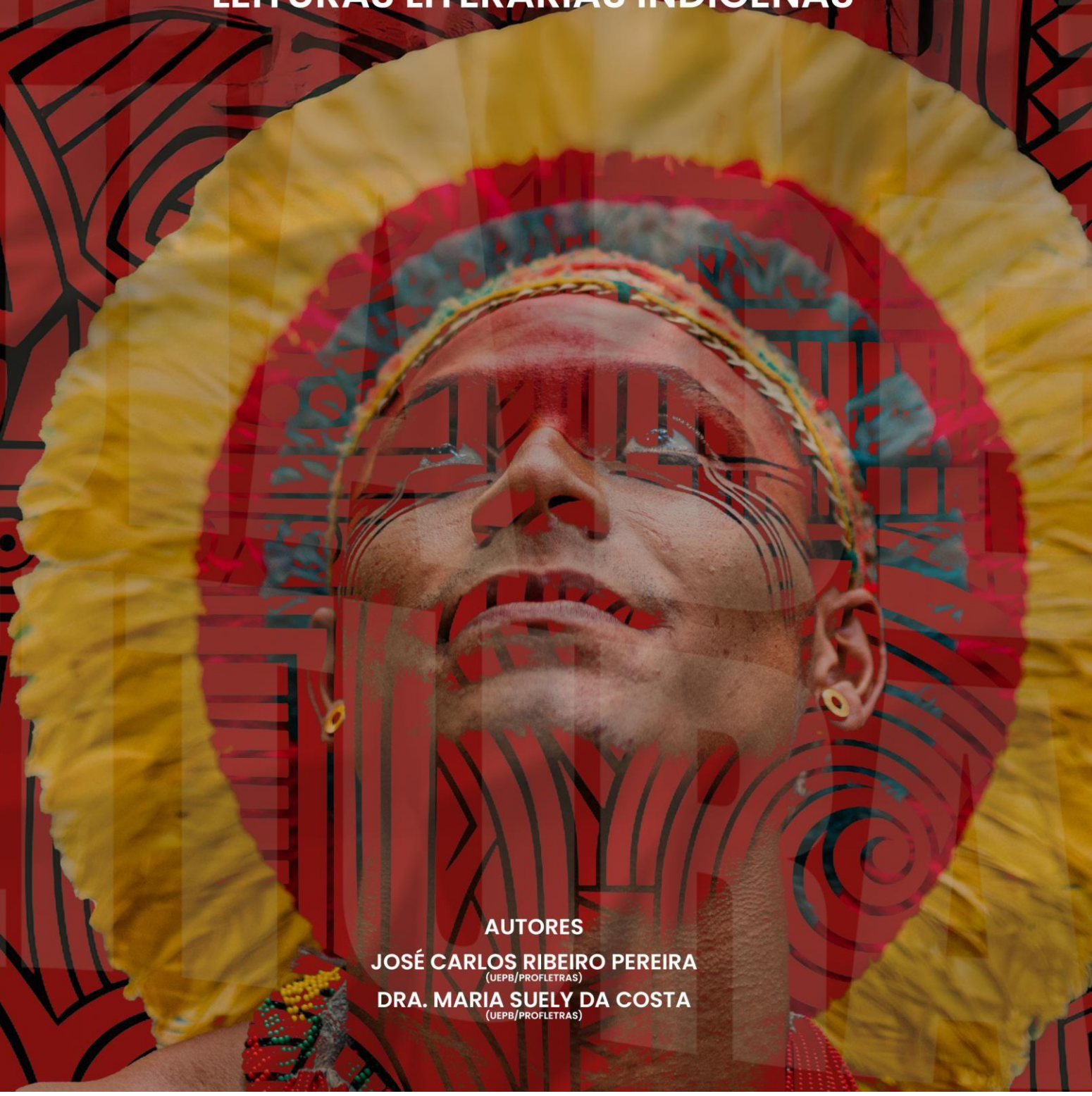
Apêndice I: Caderno Pedagógico

Nas páginas seguintes, você terá acesso ao Caderno Pedagógico que elaboramos como produto desta pesquisa de Mestrado. O material pode ser reproduzido, gratuitamente, nas escolas, pois não possui finalidade comercial. As atividades foram elaboradas para que pudessem ser acessíveis não apenas a professores, mas também aos estudantes.

Portanto, o uso do conteúdo em sala de aula é recomendável, articulado, sobretudo, às atividades curriculares do componente de Língua Portuguesa. Ademais, orientamos que, ao utilizar o Caderno Pedagógico, sejam feitas as devidas referências à fonte, incluindo o PROFLETRAS, a UEPB e os autores.

CADERNO PEDAGÓGICO

LEITURAS LITERÁRIAS INDÍGENAS



AUTORES

JOSÉ CARLOS RIBEIRO PEREIRA
(UEPB/PROFLETRAS)

DRA. MARIA SUELY DA COSTA
(UEPB/PROFLETRAS)

PONTO DE PARTIDA

Em janeiro de 2025, os Povos Indígenas do Estado do Pará ocuparam a Secretaria Estadual de Educação para reivindicar o que pode parecer óbvio: o direito à educação. Atacados em seu território e em sua cultura, eles lutam para que seja revogada a decisão do Poder Executivo que ataca as Escolas Indígenas, obrigando-os a ter acesso às aulas apenas de forma remota, virtualmente, modelo que fracassa até mesmo entre aqueles que vivem em espaços urbanizados.

Isso demonstra que a Lei nº 11.645/2008, embora tenha instigado avanços cruciais para o respeito aos Povos Originários, ainda não vem sendo cumprida efetivamente. Há um longo caminho a ser percorrido. E isso depende do engajamento de cada um de nós, professores e estudantes, sobretudo em sala de aula. Precisamos compreender e ter acesso à história contada por aqueles que foram, sistematicamente, atacados pelo Estado Brasileiro, com múltiplas tentativas de silenciamento, de intenso aparato violento, inclusive durante a Ditadura Civil-Militar, que impôs a morte, a perseguição, o genocídio, o etnocídio em nosso país. Logo, temos um caminho a definir: ou nos posicionamos contra isso ou somos aliados desse processo que terminou por exterminar povos, culturas riquíssimas e, especialmente, identidades.

O Brasil é terra indígena! As cidades deste país foram construídas em terras adubadas com o sangue indígena. E temos de usar a língua do colonizador, a Língua Portuguesa, para que os termos adequados, com a ênfase adequada, cheguem às salas de aula. Esse trabalho depende de cada um que atua na educação. A literatura se coloca como uma fiel aliada, desde que façamos ressoar as vozes indígenas por meio da palavra, do discurso e dos atos que se materializam no espaço escolar.

Portanto, este Caderno Pedagógico – resultado de uma pesquisa acadêmica no Mestrado Profissional em Letras – é um convite, é um ponto de partida para o caminho que deve ser percorrido por cada cidadão minimamente comprometido com uma educação crítica, libertadora e humana. Como pontua Antonio Candido, é papel da Literatura contribuir para a humanização dos sujeitos.

Nessa trajetória, a Literatura Indígena aparece para fortalecer esse ideal. Por meio dela, se não for possível impedir que atrocidades, como a do Estado do Pará, ocorram em nossos ambientes acadêmicos, pelo menos teremos a certeza de que o silêncio nos incomodará, de modo que vozes indígenas não fiquem isoladas; ao contrário, se unirão às nossas, em uma confluência de esforços que nos leve a um mundo mais tolerante e diverso, rompendo com discursos e práticas preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas.

Esse Caderno Pedagógico é, pois, um convite ao diálogo. Uma conversa que, nas páginas seguintes, ocorre sem que haja a intenção de se colonizar o outro, de negar a sua existência, de invisibilizar suas trajetórias. Leia-o, use-o em sala de aula, subverta a ordem, se inspire e realize as adequações que julgar necessárias. De modo muito especial, desejamos que essa experiência seja capaz de promover transformações, assim como fomos transformados ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, de natureza aplicada, na Educação Básica. Boa leitura!



1ª SEÇÃO TEMÁTICA ÍNDIO E INDÍGENA: QUE CONVERSA É ESSA?

Segundo o escritor Daniel Munduruku, "o correto é sempre chamar o indígena pelo **nome**. Eu sou **Munduruku**, mas sou indígena de origem. Índio é uma palavra vazia de significado, indígena é uma palavra cheia de significado. Índio não significa nada, indígena significa **originário**". **Márcia Kambeba**, escritora indígena, é autora do poema *Índio eu não sou* (Kambeba, 2020, p.27). A partir do texto, compreendemos melhor a carga negativa e estigmatizada do termo "índio". Você pode lê-lo a seguir.

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
Uma 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.*

*"Índio" eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembé
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé.*

A escritora **Trudruá Dorrico Makuxi** também problematiza, no poema *Quando você vai perguntar meu nome?* (Dorrico, 2023, p.27-28), os muitos nomes que usaram para tratar os povos originários, reforçando preconceitos diversos.

Quando você vai perguntar meu nome?

O primeiro nome dado a nós foi “pardos”, depois, “negros da terra” este que foi proibido em 1758 por lei e substituído oficialmente pelo nome que era recorrente desde o tempo da invasão: “índios” contudo, não parou por aí. Ainda fomos nomeados no Código Civil como “silvícolas” – e ainda somos chamados de “cabocos”, “bugres” e “isolados”. Americanos e pré-colombianos ainda são usados pela literatura histórica e antropológica: a marca de dois genocidas nos crucificando todos os dias fico me perguntando quantas camadas precisaremos descascar para falar de coisas sérias quando perguntam, em raras ocasiões, o nome do povo ao qual pertença, tenho a oportunidade de responder: Makuxi. e, à pele do corpo que visto, Trudruá, formiga que anda pelos caminhos de Makunaimã os nomes dançam com a energia do poente vibrando meu passo na imensidão de caimbés que brotam no lavrado. Aqui, onde sabemos todos os nomes, sabemos Quando você vai me chamar pelo meu nome?

O escritor **Daniel Munduruku** também aborda, na crônica *A força de um apelido* (Munduruku, 2020, p. 19-22), como o termo “índio” foi usado, historicamente, para invisibilizar identidades e esconder a riqueza da diversidade étnica existente no Brasil. Leia a crônica abaixo e, por meio dos sentimentos do personagem da narrativa, busque sentir o quanto certos apelidos não representam quem, de fato, somos.

A força de um apelido

O menino já chegou à escola da cidade grande um pouco desajeitado. Vinha da zona rural e trazia em seu rosto a marca de sua gente da floresta. Vestia um uniforme que parecia um pouco apertado para seu corpanzil protuberante. Não estava nada confortável naquela roupa com a qual parecia não ter nenhuma intimidade.

A escola era para ele algo estranho que ele tinha ouvido apenas falar. Havia sido obrigado a ir, ainda que argumentasse que não queria estudar, seus pais o convenceram dizendo que seria bom para ele. Acreditou nas palavras dos pais e se deixou de levar pela certeza de dias melhores. Dias melhores virão. Ele ouvira dizer muitas vezes. Ele duvidava disso. Teria que enfrentar o desafio de ir para a escola ainda que preferisse ficar em sua aldeia correndo, brincando, subindo nas árvores, coletando frutas ou plantando mandioca. O que ele poderia aprender ali?

Os dias que antecederam o primeiro dia de aula foram os mais difíceis. Sobre seu corpo, colocaram uma roupa que lhe apertava os músculos, os pés, o tórax. Quase não conseguia respirar quando lhe vestiam o uniforme. Ou melhor, “a farda”, como se dizia naquela época.

Finalmente, o primeiro dia de aula chegou. Arrumou seu material escolar em uma mochila, o lanche preparado carinhosamente pela mãe e colocou-se a caminho. Tudo lhe parecia estranho demais, novo demais, esquisito demais. Tudo era sofrido demais.

Quando chegou à frente da escola, parou. Olhou para as grandes paredes que a formavam e ficou desolado imaginando o que iria acontecer em seguida. Pensou em voltar atrás, mas lembrou as palavras do seu pai, que lhe dizia que um guerreiro nunca desiste. Seguiu adiante, acompanhado de sua mãe, que não o deixava um instante sequer. Seus pés doíam por causa do tênis que lhe obrigaram a usar e que era um número menor para o tamanho dos seus pés. Aguentou com dignidade o desconforto. Quando chegou ao portão, que o separava da vida da aldeia e a escola estancou buscando os olhos atentos de sua mãe. Não conseguiu pensar em nada. Apenas entrou.

Dentro do prédio da escola avistou um grupo de meninos com idade aproximada da sua. Sentiu algum ânimo naquele momento. Viu que tinham rostos parecidos com o seu, cabelos lidos, corpo bronzado. Ensaiou um sorriso, mas logo ficou desanimado, porque um daqueles meninos gritou logo que o avistou:

- Gente, olha o índio que chegou em nossa escola. Olha o índio que veio estudar aqui.

Ouviu explodir muitas risadas nascidas das palavras do colega. Ficou intrigado. Olhou para todos os lados, para cima e para baixo, procurando o que o garoto chamara de “índio”. Em sua inocência pensou tratar-se de um passarinho de uma espécie que não conhecia. Diante da aparente ignorância do recém-chegado, o grupo gargalhou ainda mais, constrangendo o novato, que, finalmente, entendeu que estavam falando de sua pessoa. Pensou mais uma vez que eles estavam o recebendo de maneira gentil e que estava palavra – que ele nunca ouvira antes – era uma forma carinhosa de tratar o estreante. Infelizmente não era.

Dias depois, descobriu que estava sendo chamado por um apelido – apelidos são formas pouco gentis de tratar as pessoas, meu filho – disse-lhe a mãe um tanto preocupada.

- O que significa esta palavra, pai? – perguntou um dia para o seu genitor enquanto pescavam no igarapé. O pai o observou sem pressa.

- Índio, meu filho, é como as pessoas da cidade se referem aos nossos povos antigos. É uma palavra que diz o que eles pensam de nós, e eles pensam coisas terríveis. Dizem coisas que enfraquecem o nosso espírito. Eles não sabem quem somos e por isso nos deram um apelido que nos humilha e nos maltrata. Posso dizer a você que eles não sabem, mas nós sabemos quem somos e isso é tudo que precisamos para viver bem a nossa vida.

Depois dessas palavras, o pai abraçou o menino e sussurrou em seu ouvido:

- Somos fortes, somos guerreiros. Somos de um povo antigo e valente. Somos água, somos gente. Somos terra. Somos sementes.

O menino fechou os olhos agradecido, mas sabia que muito ainda iria acontecer.

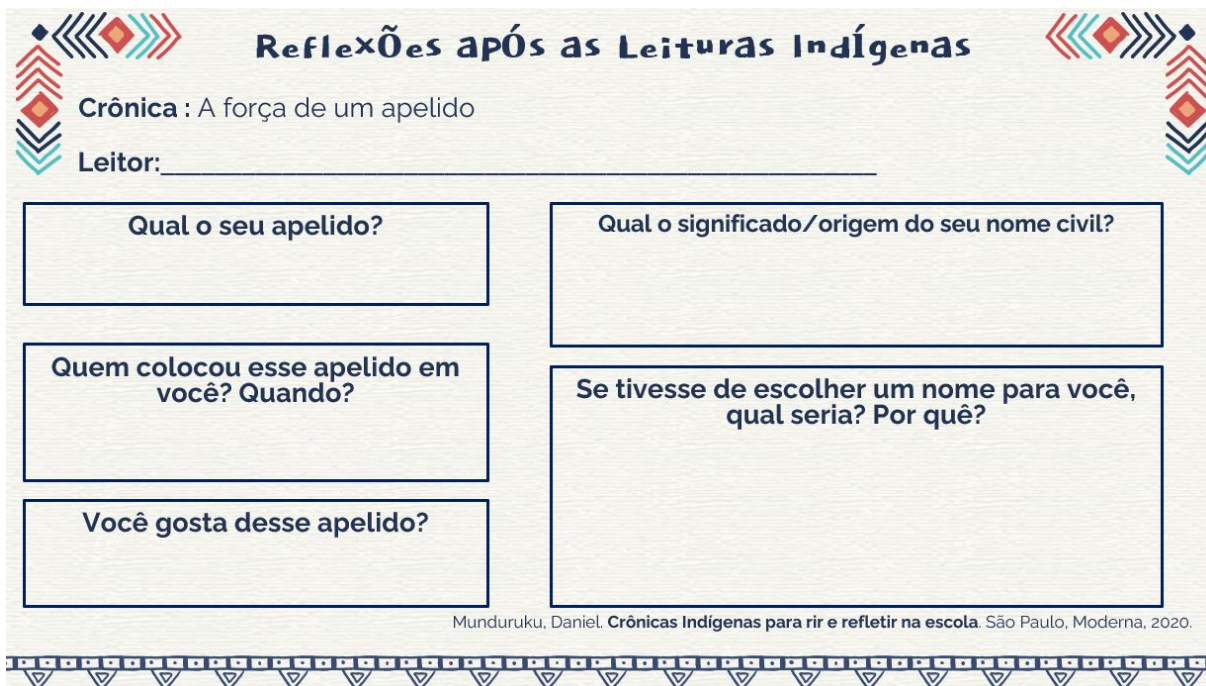
REFLEXÕES & ATIVIDADES

1. Por meio das palavras de três escritores indígenas, **Daniel Munduruku**, **Márcia Kambeba** e **Trudruá Dorrico**, compreendemos que o nome “índio” deve ser superado em nosso vocabulário, trocando-o por “indígena”. Entretanto, cada povo indígena possui uma etnia também. O Censo de 2010 aponta 305 povos. E cada um tem seu nome próprio! Talvez seja difícil saber todos, né? Então, a missão é, pelo menos, conhecer aqueles que existem no seu estado. No mapa abaixo, escreva quais são os povos indígenas presentes na sua unidade de federação.



2. No **anexo 01** deste caderno, você encontrará as cartelas de um bingo para imprimir e jogar com a sua turma. Enquanto testa a sua sorte, aproveite para conhecer mais as etnias indígenas que coexistem no território brasileiro.

3. **Márcia Kambeba**, em seu poema, e **Daniel Munduruku**, em sua crônica, inserem o termo “índio” na condição de apelido. Os apelidos são comuns na sociedade brasileira e muitas pessoas acabam sendo mais lembradas por esses termos do que pelos seus nomes de registro. Quanto a você, tem algum apelido? Preencha o instrumento a seguir enquanto reflete sobre a relação entre apelidos e identidades.



Reflexões após as Leituras Indígenas

Crônica : A força de um apelido

Leitor: _____

Qual o seu apelido?	Qual o significado/origem do seu nome civil?
Quem colocou esse apelido em você? Quando?	Se tivesse de escolher um nome para você, qual seria? Por quê?
Você gosta desse apelido?	

Munduruku, Daniel. *Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola*. São Paulo, Moderna, 2020.

4. Após o preenchimento das informações solicitadas no instrumento anterior, socialize as respostas com os seus colegas e busque compreender se as impressões entre vocês são parecidas ou diferentes acerca do uso de apelidos no dia a dia.

5. Para encerrar esta seção, reflita sobre o poder das palavras, do ponto de vista positivo ou negativo, em nossas vidas. Para aprofundar o olhar, realize essa reflexão enquanto lê o poema *Palavra* (Pachamama, 2021, p.19), de autoria de **Aline Rochedo Pachamama**, pertencente ao Povo Indígena **Puri da Mantiqueira**.

Palavra

*Palavra é força. Palavra é vida. Palavra é sentimento.
 A palavra não pode ser negligenciada.
 A palavra não deve ser subestimada.
 A palavra não deve vestir-se de hipocrisia para dizer.
 A palavra não deve ser disfarce.
 A palavra há de ser transparência.
 Há de ser viva, há de ter alma, há de ser gente.
 A palavra tem ritmo.
 Palavra doce, palavra amarga, palavra sincera.
 Palavra de amor, palavra dor, palavra amiga.
 A palavra nossa antecipa.
 Tal como somos. Seja a palavra.*

2ª SEÇÃO TEMÁTICA DESCOBERTA OU INVASÃO DO BRASIL?

A chegada dos europeus ao Brasil, de acordo com o filósofo indígena **Ailton Krenak**, foi marcada pela invasão e colonização violenta do território, resultando em consequências desastrosas para os povos indígenas que habitavam a região. Os portugueses impuseram seu domínio através da exploração, escravização e sucessivas tentativas de dizimação dos povos nativos, além da destruição de suas culturas e modos de vida. Esse processo marcou séculos de opressão e injustiças contra os povos indígenas no Brasil, que ainda sofrem as consequências desse passado até os dias atuais.

Na obra *Tempo de Retomada*, a escritora indígena **Trudruá Dorrico Makuxi**, retrata, por meio do poema *Colonizar* (2023, p.35), o significado do processo colonização para os povos indígenas.

Colonizar

*Verbo transitivo sobre os povos indígenas
Fazer com que seja explorado como colônia; empobrecer
território (s): Portugal escravizou Pindorama-Brasil
durante séculos.*

*Modo de destruição de colono: algumas civilizações
Seguem devastando a Abya Ayala.*

*[Figurado] Apropriar-se de; propagar-se como praga;
Invadir: alguns países demonizam o mundo inteiro.*

*Esse luto nunca acabou para nós
ou mesmo a luta.*

REFLEXÕES & ATIVIDADES

1. Para os Povos Indígenas, não houve descoberta do Brasil. Eles já estavam aqui muito antes de 1500. Logo, a chegada dos colonizadores deve ser entendida como uma invasão, inclusive a partir da forma violenta como trataram a população originária desta terra. Dito isso, realize uma pesquisa e informe, no quadro abaixo, qual era a população residente nesse território em 1500 e quantos indígenas existem hoje no Brasil.

Indígenas em Pindorama (1500)	Indígenas no Brasil (atualmente)
O que explica a diferença entre os dois recortes?	

3ª SEÇÃO TEMÁTICA QUE LÍNGUA VOCÊ FALA NO BRASIL?

Quando falamos de línguas indígenas, a primeira coisa que se pensa é que no Brasil todos os povos falam Tupi. Mas a diversidade de línguas indígenas no nosso país é enorme! Nos dias de hoje, existem mais de 6 mil línguas diferentes em todo o mundo! Desse conjunto, mais de **160 línguas** são faladas pelos povos indígenas no Brasil, pertencentes a muitas e diferentes famílias linguísticas! Você imaginava que eram tantas assim?

A escritora indígena **Ellen Lima Wassu**, em seu livro *Sou canoa voltando pra enseada do rio*, apresenta o poema *Ybytu* (Lima, 2021, p.54), palavra que, em Tupi Guarani, significa vento. Por meio dele, há uma celebração da língua indígena como uma possibilidade diante da Língua Portuguesa que falamos no Brasil.

Ybytu

*E se ao invés do obrigado, a gente usasse aûêbeté?
Se ao invés de lua a gente falasse îasy?
Se a gente andasse a evocar com palavras
Ancestralidade por aí?
Como seria?*

*E se no lugar de americanizar,
Começássemos a tupinizar?
Trazer a palavra ancestral pro presente,
Pro meio da gente,
Como seria?*

*E se chamar de vez o sapo de Kururu
O peixe de pirá,
O que é grande de usu
E as pedras de itá?*

*Se a gente chamar o que é bonito de porang,
Quem sabe chega um dia, uma manhã,
Todo mundo que dormiu però,
Acordou abá.
E a taba é Pindorama.*

Já o escritor indígena **Daniel Munduruku**, na crônica *Você “falar” a minha língua* (Munduruku, 2020, p. 42-44), recorre a uma situação de humor para criticar o desconhecimento dos não indígenas sobre os aspectos linguísticos e culturais dos povos originários. Aproveite e leia a seguir.

Você “falar” a minha língua?

Estava eu numa cerimônia política em que se discutiria a implantação de políticas públicas para os indígenas da cidade de São Paulo. Eu havia sido convidado, junto com os parentes Guarani da capital, para fazermos parte daquele evento. Eu coloquei um blazer bem confortável, pois fazia frio. Enfeitei minha cabeça com um belo cocar que havia trazido de minha aldeia dias antes. Aproveitei que os parentes Guarani estavam todos pintados com a sua marca tradicional e fiz em mim uma pintura característica de meu povo. Assim me apresentei. A cerimônia correu uma maravilha e todos estávamos relativamente contentes com o desfecho. A hora era de comemoração pela conquista alcançada. E foi aí que aconteceu uma cena muito surreal, coisa que se contarem a gente não acredita. Vou contar, pois a vivi. Olívio Jekupé, escritor guarani, e eu nos postamos de pé para observar o movimento que naquela hora estava bastante frenético. No palco do evento algumas atrações se revezavam mostrando a diversidade de manifestações culturais. Eram grupos do movimento negro, de culturas populares, ciganos, entre outros. Ficamos ali meio encolhidos e por conta do frio cruzei meus braços numa pose à touro sentado. Fiquei assim imperturbável por alguns minutos até que me dei conta que à minha frente estava postada uma senhora que me observa com cara de quem não estava entendendo nada. Me olhava como se mirasse uma escultura grega de carne e osso. Quando dei por mim e percebi a situação, fiz uma cara bem sisuda, minha melhor cara de mau e a fitei. Ela levou tamanho susto que deu um passo para trás. Depois foi se achegando até que criou coragem para falar.

- Você fala a minha língua?

Não estranhei a pergunta. Afinal, neste trabalho que desenvolvo há muitos anos aprendi a não estranhar nada, especialmente quando a pergunta é feita por crianças. Mas nesse caso balancei e resolvi não responder. Pior que isso: ignorei como se não fosse comigo. Permaneci ali de pé e com os braços cruzados exercitando minha fama de mau. A senhora continuava postada a minha frente. Não arredou o pé e também não demorou muito para que meus amigos que estavam por perto se aproximassem ainda mais para ver o desenrolar da cena. Alguns já até riam tentando adivinhar o desfecho. De repente, a senhora – que não devia ter mais de um metro e meio de altura e tinha cabelos vermelhos – voltou “ao ataque”, falando um pouco mais alto, mais lento e acompanhada de mímica.

- Você fala a minha língua?

Tive que fazer um esforço danado para não soltar uma sonora gargalhada. A cena era muito cômica e os parentes indígenas já não se aguentavam mais. Mesmo Olívio – que sabia o que eu estava pretendendo – não interferiu e deixou rolar. Para variar, fiquei imóvel diante da pequena senhora, que continuava sem acreditar que estava diante de um “selvagem” que sequer sabia se articular em português. Mas ela precisava tirar a prova dos nove.

- Você “falar” [gestos, mímicas, trejeitos bocais] minha língua?

Nessa altura, ninguém mais se aguentava. Sequer acreditavam naquilo que estava acontecendo. Vendo que não conseguia arrancar de mim uma única palavra em português, a nobre senhora virou-se para o Olívio Jekupé e disse:

- Acho que ele não ouve direito.

E foi embora sem esperar nenhuma explicação.

REFLEXÕES & ATIVIDADES

1. A partir da crônica lida, responda, em seu caderno, cada uma das questões abaixo, procurando articular a análise literária do texto.

- 1.1 Como o narrador utiliza a ambientação e o vestuário (blazer, cocar, pintura) para expressar a dualidade cultural que existe em sua identidade indígena e urbana? Discorra sobre o simbolismo desses elementos.
- 1.2 De que maneira a abordagem da senhora ressalta estereótipos ou preconceitos em relação aos povos indígenas, e como o autor joga com esses preconceitos para criar humor e crítica social?
- 1.3 Aponte a forma como o narrador utiliza o humor e a ironia para desarmar a tensão do encontro e fazer uma crítica à percepção limitada da identidade indígena pela sociedade urbana.
- 1.4 Discuta a importância da linguagem verbal e não-verbal na interação entre a protagonista indígena e a senhora. Como essa interação ressalta a barreira comunicacional e cultural existente entre povos diferentes?
- 1.5 Considerando o contexto indígena brasileiro, como a narrativa de resistência silenciosa do protagonista (mantendo-se em silêncio, postura "à touro sentado") reflete a resiliência dos povos indígenas na manutenção e afirmação de sua identidade cultural?
- 1.6 Como o evento em que o narrador se encontra, assim como o encontro com outros grupos culturais (movimento negro, culturas populares, ciganos), reflete a diversidade e os desafios do reconhecimento mútuo entre culturas dentro da sociedade brasileira?
- 1.7 À luz dos problemas discutidos na crônica, como podemos relacionar o texto com a situação atual das políticas públicas para povos indígenas no Brasil? Quais seriam as implicações sociais e políticas de eventos como o descrito para a questão indígena contemporânea?

2. No mapa abaixo, elaborado pelo Instituto Socioambiental (2023), temos acesso às famílias linguísticas indígenas do Brasil. Observe a diversidade existente e, com apoio da internet, procure traduzir para 03 (três) línguas indígenas o termo “família”.



Tradução do termo <i>família</i>	
Língua Indígena	Como se escreve a palavra

5ª SEÇÃO TEMÁTICA QUE INDÍGENA É ESSE?

O escritor indígena **Daniel Munduruku** ressalta: “quando leem minha biografia, dizem que não sou mais índio, que já sou “civilizado”. Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa.

Segundo o escritor, há dois conceitos no imaginário da sociedade brasileira intrínsecos a esta palavra: o **olhar romântico**, do “índio” que vive no **meio do mato**, e o **aspecto ideológico** que considera que “**índios são preguiçosos e atrasam o progresso**”. Esse imaginário, fruto do pensamento ocidental e colonizador, criou um achatamento da riqueza cultural brasileira.

Os indígenas que vivem em espaços urbanos sofrem com a negação de sua própria identidade. **Célia Xakriabá**, deputada indígena, chama esse fenômeno de “racismo da ausência”, ou seja, a ideia equivocada de que o lugar do indígena é somente na aldeia ou numa “banquinha de artesanato”.

No poema *Lugar de Índio*, (Kambebe, 2020b, p.62-63) da escritora **Márcia Kambebe**, visualizamos esse processo de negação da identidade indígena, associada ao processo histórico que buscou invisibilizar e negar as culturas dos povos originários, inclusive por meio dos ataques aos seus territórios, afastando-os, por vezes, de suas aldeias, mas jamais apagando a sua ancestralidade e identidade.

Lugar de “índio”

*Vieram as expedições
Nos viram aqui
Minha aldeia, minha uka
Jaraqui, tracajá, tambaqui
Alimentei toda tropa
Dei minha rede para dormir.*

*Não sabia a língua deles
E achei que entendi
O que os homens falavam
Sentado eu ouvi
Sinaliza com a cabeça
Roubaram nossa terra
Isso não permiti.*

*Minha aldeia foi saqueada
Minha uka incendiada
Mulheres violentadas
Crianças roubadas
E eu sem ter aonde ir.*

*Foi em nome do rei
Do crescimento, progresso*

*Da ganância e vaidade
A aldeia foi se modificando
Hoje virou cidade
E o meu regresso?
Vi a aldeia ser engolida por trator
Porque a terra já era de um tal doutor.*

*Agora na cidade
Cabelo longo foi o que me restou
No ônibus vem o destrato
“Aqui não pode entrar”
É falso seu documento
Disse o motorista desconfiado.*

*Meu senhor, mas que tormento
Deixe-me explicar
Ele não me deu atenção
Desci do busão
Lugar de “índio” é na aldeia
Ouvi sem retrucar*

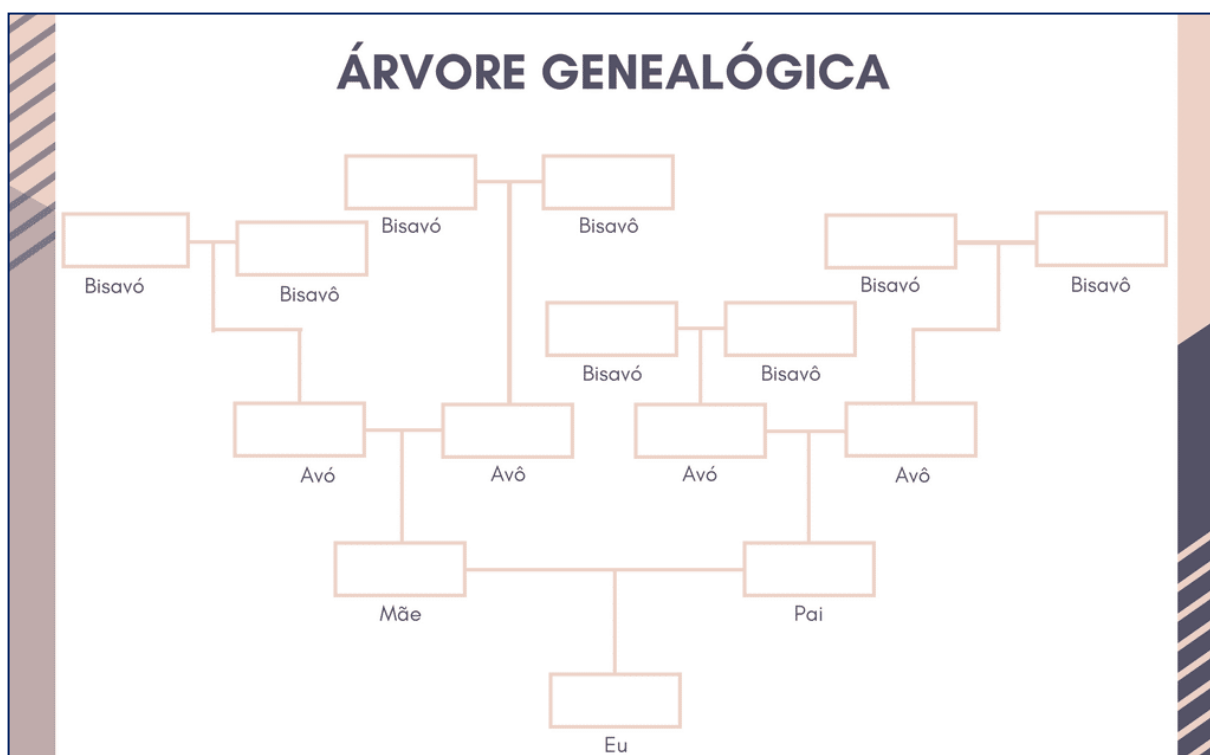
*Eu sobrevivo nessa estrada
Sou a trilha, caminho, caminhante
Sou guerreiro viajante
Minha “cara de índio” está
Na luta, no sorriso, no viver*

*Meu lugar é onde estiver
Porque minha aldeia se constrói
Na memória que trago
No fumo mastigado
No peixe moqueado
No cheiro de fumaça
Que a aldeia em mim colocou*

*A cidade me deserdou
Mas levo comigo
O que o “branco” não apagou
Identidade
Cuido desse bem que me restou
Com luta, sorriso, não importa onde estou.*

REFLEXÕES & ATIVIDADES

1. Conforme percebemos pela leitura do poema de autoria de Márcia Kambeba, o indígena está em todos os lugares, resistindo a partir de sua identidade. Entretanto, em virtude do violento processo colonial, nem todos têm a oportunidade de verificar a sua ancestralidade, de fazer o caminho de volta e observar as suas conexões com o passado que o constitui. Portanto, que tal realizar essa caminhada? Na árvore genealógica abaixo, preencha os campos e, com a ajuda dos familiares, tente chegar o mais longe que puder. Será transformador revisitar as origens.



2. Após o preenchimento da árvore genealógica, relate as descobertas ao longo do processo. Ao final, reflita: você está sendo um bom ancestral para o futuro?



3. No poema “lugar de índio”, lido anteriormente, há uma reafirmação da identidade indígena, independente do espaço que ele ocupe na sociedade. Sendo assim, aproveite o *Jogo da Memória: Indígenas e profissionais*, produzido pelo COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas, cujo arquivo está disponível no **anexo 03** deste Caderno. Divirta-se com os colegas enquanto conhece indígenas brasileiros que seguem aldeando os espaços que ocupa. Bom jogo!

6ª SEÇÃO TEMÁTICA QUE IMAGEM VOCÊ GUARDA DOS POVOS INDÍGENAS?

Nos livros de História, quais imagens dos povos indígenas são apresentadas? Essa reflexão você é convidado a fazer enquanto realiza a leitura da crônica *Se você é índio, então não tenho medo*, de **Daniel Munduruku** (2020, p. 51-55)

Se você é índio, então não tenho medo

Um dia fui a uma escola particular da cidade de São Paulo. Não que eu faça isso sempre, mas o que eu vou contar foi, mesmo, impressionante. Isso aconteceu já faz algum tempo e fico bem feliz que essa realidade já tenha mudado um pouco. Pena que foi apenas um pouco.

Foi assim:

Uma professora de alunos do Fundamental I me convidou para fazer uma pequena palestra para seus alunos que estavam estudando o “índio”. Ela queria que eu fosse para fazer uma vivência com as crianças e assim elas pudessem ter contato com um “índio puro”. Vai vendo...

O convite recebido me mostrou que eu iria conversar com crianças entre 8 e 12 anos de idade. É uma fase com quem, hoje, gosto de falar. Naquele tempo, no entanto, eu não tinha toda experiência e, por conta disso, sentia uma certa aflição. Fui assim mesmo.

Peguei os objetos que sempre utilizava para contar histórias, coloquei-os na minha bolsa de palha – sucesso absoluto entre as professoras – e segui em direção à escola. Tomei o metrô – todo mundo ficava olhando para mim como se eu fosse um ET – e segui meu caminho.

Ao chegar à porta da escola, a professora que me convidara já estava me aguardando um tanto apreensiva.

- Professor Daniel, obrigado por sua visita a nossa escola. Tenho, porém, que dizer que não será possível permitir a sua entrada hoje.

Fiquei espantado com aquela revelação. Quis saber o motivo.

- É que tem uma criança que está desesperada com a sua presença. Ela não para de chorar.

Achei que aquilo poderia ser bom, afinal eu havia ganhado uma fã apaixonada. Só que não. A professora continuou.

- Sempre que ela ouve a palavra “índio”, cai no choro convulsivo e isso tem preocupado a direção, que acha melhor o senhor vir em outro dia.

- O que vocês falaram para ela ao meu respeito? – Quis saber.

- A escola trabalha o conteúdo normalmente. Ninguém está entendendo o motivo pelo qual ela está desse jeito.

Perguntei a ela se poderia ver o material didático utilizado e, quando tomei contato com ele, entendi completamente o motivo que fazia com que a criança ficasse aturdida: eram textos que falam sobre os indígenas do século XVI e que traziam imagens que mostravam verdadeiros banquetes antropofágicos em que esses indígenas se alimentavam com partes humanas. Depois de folhear o material, o devolvi para a professora e disse a ela que ali estava o motivo do desespero da criança. Ela não entendeu direito.

- Imagine o que acontece na cabeça de uma criança ao se deparar com uma cena como essa apresentada no livro. Ela liga a palavra “índio” usada no material

com a pessoa “índio” na qual ela terá contato no dia de hoje. É mais que natural que imagine que “aquele índio” é o mesmo desse “índio” que virá à escola. Conclusão: o canibal está chegando.

A professora riu do meu comentário, mas achou interessante. Eu disse a ela que colocasse a turma toda em prontidão para falar comigo e que, se a pequena quisesse vir, que viesse. E assim ela o fez.

Admito que a turma foi chegando e a expressão dela era um pouco assustada, principalmente porque eu estava escondido ainda, estratégia que até hoje gosto de usar. A tal criança também veio, mas ficou escondida atrás das professoras que formavam uma espécie de trincheira de segurança para ela.

No momento seguinte, a professora falou sobre minha presença sob os olhares curiosos de todos que me buscavam. Fiz suspense. Fui entrando de mansinho, portando minha bolsa de palha. Caminhei até o centro da sala observado atentamente. Sentei-me na cadeira que estava à disposição. Mexi em alguns objetos que estavam dentro da bolsa causando alguma curiosidade. O silêncio era ensurdecedor. Ninguém soltava um suspiro. De repente, paro. Olho para minha pequena plateia e digo:

- Oiiiiiiiiiiiiiii! Tudo bem?

A sala inteira se desarmou. Ouvi alguns comentários decepcionados.

- Noooooossa, ele fala a nossa língua.

Eu fiquei na minha só aguardando o burburinho passar. De repente, surge uma menina que grita do fundo da classe:

- Ah, se é você o índio, eu não tenho mais medo.

A gargalhada, seguida de aplausos, foi geral. Tudo se descontraíu e a atividade seguiu o seu caminho.

Ah, qual é o segredo?

Na verdade, nenhum. Eu apenas estava vestido de camiseta e calça jeans e me apresentei como “uma pessoa normal”. Isso também quebra estereótipos!!!

REFLEXÕES & ATIVIDADES

1. Na crônica lida, identificamos suspense e humor ao longo da narrativa. Esses recursos colaboraram para o seu interesse em descobrir o desfecho? Em quais momentos, o humor e o suspense se revelam mais importantes?
2. A aluna trazia em sua memória imagens de um “índio” preso ao passado. Quais vivências, na escola, contribuíram para a construção dessas impressões?
3. O narrador-personagem indica que a professora buscava levar à escola um “índio puro”. Esse discurso da profissional nos permite chegar a quais conclusões?
4. Na sua região ou em suas redes sociais, você conhece/segue alguma pessoa indígena? O que te permite compreender que essa pessoa é indígena?
5. No quadro a seguir, realize uma representação visual que indique a primeira imagem que lhe vem à cabeça quando alguém fala em povos indígenas.



6. Finalizada a atividade, compare com a dos seus colegas. O que há de convergências e divergências no que vocês produziram?

REFERÊNCIAS

Célia Xakriabá: é hora de 'mulherizar' e 'indigenizar' a política! Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/celia-xakriaba-e-hora-de-mulherizar-e-indigenizar-politica-0> Acesso em 05 fev. 2025.

DORRICO, Trudruá. **Tempo de retomada**. Urutau, 2023.

Jogo da Memória: indígenas e profissões. Conselho de Missão entre Povos Indígenas. Disponível em: <https://comin.org.br/publicacao/jogo-da-memoria-indigenas-e-profissoes/> Acesso em 06 fev. 2025.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri tama: eu moro na cidade**. São Paulo, Jandaíra, 2020a.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo, Jandaíra, 2020b.

LIMA, Ellen. **Ixé ygara voltando pra 'y'kûá (sou canoa voltando pra enseada do rio)**. Urutau, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola**. São Paulo, Moderna, 2020.

Terra de muitos cantos: Famílias linguísticas originárias. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2023/01/mapas.pdf> Acesso em 07 fev. 2025.

ANEXOS

Anexo 01: 30 Cartelas para realização do Bingo Indígena – Representações Étnicas

BRASIL: POVOS INDÍGENAS				
Makuxi	Kaimbé	Baniwa	Ticuna	Aranã
Tabajara	Wapichana	Jiripancó	Puruborá	Guató
Kokama	Timbira		Desana	Pataxó
Terena	Munduruku	Fulni-ô	Potiguara	Guarani
Kariri	Tapajó	Yanomami	Arikapú	Kanindé

BRASIL: POVOS INDÍGENAS				
Terena	Xokó	Kokama	Tuxá	Warao
Kariri	Akuriyó	Krenak	Maraguá	Kanindé
Aranã	Arikapú		Potiguara	Sateré Mawé
Ticuna	Kokama	Makuxi	Pankararu	Guajajara
Baniwa	Tapajó	Munduruku	Yanomami	Kaimbé

BRASIL: POVOS INDÍGENAS				
Terena	Aranã	Warao	Kaingang	Guató
Yanomami	Tabajara	Sateré Mawé	Arikapú	Xokó
Desana	Tuxá		Guarani	Baré
Sapará	Kokama	Fulni-ô	Kaimbé	Kambeba
Baniwa	Makuxi	Ticuna	Pankararu	Maraguá

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Yanomami	Krenak	Fulni-ô	Tapajó	Kokama
Jiripancó	Guarani	Desana	Kambéba	Akuriyó
Tuxá	Kaimbé		Makuxi	Kariri
Warao	Kokama	Guajajara	Guató	Wapichana
Kanindé	Pataxó	Tabajara	Munduruku	Maraguá

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Warao	Kambéba	Guajajara	Puruborá	Tuxá
Sapará	Kanindé	Arikapú	Xokó	Timbira
Krenak	Guarani		Kaimbé	Potiguara
Kokama	Fulni-ô	Munduruku	Maraguá	Makuxi
Tapajó	Tabajara	Guató	Baré	Kokama

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Tabajara	Kokama	Fulni-ô	Sapará	Terena
Akuriyó	Tuxá	Munduruku	Jiripancó	Guajajara
Kanindé	Puruborá		Kaingang	Baré
Desana	Guató	Tapajó	Potiguara	Krenak
Makuxi	Yanomami	Arikapú	Ticuna	Pataxó

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Makuxi	Timbira	Sateré Mawé	Desana	Guarani
Maraguá	Fulni-ô	Baniwa	Kanindé	Tabajara
Pankararu	Kariri		Akuriyó	Tuxá
Kaingang	Pataxó	Arikapú	Jiripancó	Kambeba
Warao	Sapará	Puruborá	Yanomami	Xokó

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Aranã	Xokó	Desana	Wapichana	Ticuna
Kambeba	Krenak	Pataxó	Timbira	Akuriyó
Guajajara	Maraguá		Fulni-ô	Kariri
Yanomami	Kanindé	Baniwa	Tabajara	Kaimbé
Kaingang	Terena	Kokama	Kokama	Munduruku

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Kaingang	Xokó	Kariri	Baniwa	Makuxi
Guarani	Desana	Kanindé	Wapichana	Pankararu
Fulni-ô	Arikapú		Tapajó	Potiguara
Jiripancó	Guajajara	Kokama	Pataxó	Ticuna
Sateré Mawé	Akuriyó	Terena	Kokama	Tuxá

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Aranã	Wapichana	Fulni-ô	Kariri	Jiripancó
Pankararu	Potiguara	Xokó	Desana	Guarani
Kokama	Ticuna		Kokama	Tuxá
Warao	Maraguá	Sateré Mawé	Baré	Kanindé
Akuriyó	Guajajara	Krenak	Kaingang	Pataxó


BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Tuxá	Wapichana	Guajajara	Fulni-ô	Xokó
Timbira	Makuxi	Desana	Tabajara	Ticuna
Kambebe	Aranã		Kokama	Kanindé
Kokama	Sateré Mawé	Guarani	Jiripancó	Maraguá
Kaimbé	Arikapú	Kaingang	Baré	Potiguara

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Wapichana	Kokama	Krenak	Puruborá	Guajajara
Xokó	Guarani	Tapajó	Baré	Kambebe
Sapará	Akuriyó		Makuxi	Kariri
Kaingang	Warao	Baniwa	Munduruku	Aranã
Tuxá	Guató	Arikapú	Pataxó	Fulni-ô

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Munduruku	Timbira	Guajajara	Sateré Mawé	Puruborá
Sapará	Kaingang	Desana	Makuxi	Kokama
Akuriyó	Tapajó		Kaimbé	Arikapú
Terena	Tuxá	Ticuna	Yanomami	Baniwa
Potiguara	Warao	Fulni-ô	Kanindé	Tabajara

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Kanindé	Pankararu	Kaimbé	Potiguara	Pataxó
Wapichana	Akuriyó	Terena	Kokama	Fulni-ô
Guajajara	Tuxá		Munduruku	Puruborá
Warao	Tabajara	Guató	Kariri	Jiripancó
Desana	Timbira	Sateré Mawé	Baré	Krenak

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Guató	Timbira	Kambebe	Arikapú	Kanindé
Desana	Kariri	Tuxá	Sapará	Kaingang
Maraguá	Sateré Mawé		Guarani	Tapajó
Warao	Krenak	Kaimbé	Yanomami	Fulni-ô
Puruborá	Pankararu	Baré	Potiguara	Guajajara

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Guajajara	Pataxó	Jiripancó	Sateré Mawé	Makuxi
Wapichana	Yanomami	Aranã	Kambeba	Sapará
Fulni-ô	Akuriyó		Potiguara	Terena
Tuxá	Baré	Kokama	Munduruku	Tapajó
Krenak	Kanindé	Guarani	Kaingang	Desana

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Kaimbé	Xokó	Tuxá	Munduruku	Tabajara
Baniwa	Guató	Maraguá	Potiguara	Yanomami
Kariri	Kambeba		Sateré Mawé	Terena
Kaingang	Timbira	Wapichana	Aranã	Sapará
Kanindé	Makuxi	Tapajó	Pankararu	Arikapú

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Jiripancó	Sateré Mawé	Fulni-ô	Kariri	Potiguara
Sapará	Puruborá	Krenak	Tabajara	Baré
Kokama	Guarani		Akuriyó	Timbira
Pataxó	Xokó	Yanomami	Baniwa	Desana
Terena	Munduruku	Kanindé	Kaingang	Pankararu

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Wapichana	Tabajara	Ticuna	Makuxi	Pankararu
Munduruku	Arikapú	Desana	Baniwa	Guató
Aranã	Timbira		Tapajó	Akuriyó
Potiguara	Kaingang	Kaimbé	Terena	Guajajara
Kambeba	Puruborá	Jiripancó	Sapará	Yanomami

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Kokama	Tuxá	Desana	Akuriyó	Sateré Mawé
Kokama	Wapichana	Warao	Guató	Maraguá
Xokó	Fulni-ô		Kanindé	Kaimbé
Sapará	Ticuna	Tapajó	Kaingang	Timbira
Kambeba	Guajajara	Kariri	Pankararu	Baré

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Makuxi	Kambeba	Kokama	Tuxá	Maraguá
Fulni-ô	Kaimbé	Ticuna	Warao	Guarani
Jiripancó	Sapará		Pankararu	Desana
Akuriyó	Guató	Yanomami	Kaingang	Guajajara
Potiguara	Munduruku	Terena	Kariri	Baniwa

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Tuxá	Pankararu	Kariri	Baré	Terena
Timbira	Guajajara	Arikapú	Jiripancó	Kokama
Yanomami	Aranã		Akuriyó	Baniwa
Puruborá	Kokama	Makuxi	Kaingang	Guarani
Kaimbé	Kambeba	Pataxó	Maraguá	Potiguara

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Terena	Baniwa	Potiguara	Pataxó	Tapajó
Timbira	Arikapú	Makuxi	Yanomami	Kanindé
Kaingang	Sapará		Aranã	Wapichana
Kokama	Tabajara	Tuxá	Akuriyó	Guarani
Krenak	Baré	Ticuna	Kambeba	Puruborá

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Kokama	Fulni-ô	Guató	Baré	Kaingang
Jiripancó	Timbira	Kariri	Kambeba	Sateré Mawé
Maraguá	Xokó		Sapará	Puruborá
Potiguara	Pankararu	Akuriyó	Guajajara	Tuxá
Desana	Kokama	Ticuna	Munduruku	Terena

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Yanomami	Pankararu	Kaingang	Kokama	Timbira
Ticuna	Desana	Krenak	Maraguá	Wapichana
Kariri	Makuxi		Potiguara	Aranã
Kokama	Terena	Sateré Mawé	Pataxó	Tabajara
Baré	Guató	Munduruku	Kaimbé	Baniwa

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Sateré Mawé	Kokama	Pankararu	Tapajó	Xokó
Yanomami	Kaimbé	Baré	Baniwa	Munduruku
Krenak	Maraguá		Kambebe	Potiguara
Pataxó	Kariri	Ticuna	Warao	Guató
Puruborá	Sapará	Wapichana	Akuriyó	Jiripancó

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Warao	Kokama	Kariri	Baré	Arikapú
Akuriyó	Kanindé	Yanomami	Maraguá	Pankararu
Ticuna	Sapará		Krenak	Wapichana
Munduruku	Makuxi	Baniwa	Tapajó	Kokama
Guató	Puruborá	Xokó	Potiguara	Tuxá

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Terena	Desana	Kokama	Yanomami	Kaingang
Timbira	Guató	Munduruku	Jiripancó	Ticuna
Warao	Krenak		Sateré Mawé	Guajajara
Kanindé	Kambeba	Kokama	Tuxá	Maraguá
Xokó	Guarani	Baré	Puruborá	Sapará

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Puruborá	Warao	Terena	Baniwa	Kanindé
Pataxó	Kokama	Munduruku	Yanomami	Wapichana
Akuriyó	Maraguá		Desana	Baré
Guató	Guajajara	Xokó	Kaimbé	Makuxi
Tuxá	Ticuna	Sapará	Krenak	Kariri

BRASIL: POVOS INDÍGENAS

Guató	Guarani	Jiripancó	Maraguá	Tabajara
Akuriyó	Kaimbé	Desana	Tuxá	Kaingang
Potiguara	Fulni-ô		Baniwa	Sapará
Sateré Mawé	Xokó	Guajajara	Timbira	Baré
Arikapú	Wapichana	Kanindé	Yanomami	Kariri

Anexo 02: Palavras de origem indígena

PALAVRAS DE ORIGEM TUPI: atividade

82 PALAVRAS DE ORIGEM TUPI

Palavras diversas

Anhanguera (*añan'uera*): gênio maléfico entre os indígenas.

Arapuca (*ara'puka*): armadilha para apanhar pequenos pássaros feita de pauzinhos.

Biboca (*ii'oka*): buraco, cova, lugar de difícil acesso.

Caboclo (*caá-boc*): o que veio do mato, mestiço de branco com índio.

Caçara (*kaai'gçã*): cerca de ramos e galhos entrelaçados.

Caipira (*caipora* e *caapora*): indivíduo rústico, mateiro, matuto.

Capoeira (*ka'a-puera*): roçado, terreno onde já houve roça e que foi retomado pelo mato.

Catapora (*tata-por*): fogo interno, febre. Nome vulgar da varicela.

Cuia (*kuia*): cabaça cortada ao meio.

Cumbuca (*combuca*, *cuia-mbuca*): cabaça furada, cortada.

Guri (*üi'ri*): bagre novo; por extensão, criança.

Mirim (*mi'ri*): pequeno.

Muquirana (*mby-qui-rama*): piolho do corpo humano.

Mutirão (*moquirão*): ajuda mútua, gratuita para execução de uma tarefa.

Nhenhenhém (*nheéng nheéng nheéng*): falar-falar-falar.

Pereba (*pe'reua*): ferida.

Peteca (*pé-teca*): bater com a palma da mão, brinquedo de arremesso.

Pixaím (*apisa'i*): cabelo muito crespo.

Pororoca (*poro'roka*): estrondo das águas.

Tipoia (*ti'poia*): rede que as índias usavam para transportar às costas seus bebês.

Tocaia (*to'kaia*): esconderijo para o indígena atacar o inimigo ou matar a caça.

Lugares

Amapá (*ama*, chuva + *paba*): lugar ou morada, o lugar da chuva.

Butantã (*ibý*, terra, chão + *atã*, muito duro): terra dura.

Caatinga (*ca'a-timbá* = *ca'a*, mato + *timbá*, claro, branco): mata branca.

Capão 1. (*Ka'a*, mata + *pu'ã*, redondo): mata redonda; 2. (*Ka'a*, mata + *ypa'u*, ilha): ilha de mata.

Carioca (*kara'iuá*, homem branco + *oka*, casa): casa do branco.

Ceará (*cemo ará*): ararinha que canta alto.

Congonhas (*congói*): nome de uma planta semelhante a erva mate.

Curitiba (*curi*, pinhão + *tiba*, lugar): lugar do pinhão.

Goiás: derivado de Goiazes ou Guaiazes, tribo indígena que existia na região.

Guarulhos (*gua'rú*): espécie de sapo.

Maracanã (*maraká'na*): nome de uma espécie de papagaio.

Maranhão (*para'nhana*): rio que corre (nome antigo do rio Amazonas).

Pacaembu (*paca'yembó*): córrego das pacas.

Pará (*pará*, mar, rio largo): rio-mar.

Paraíba (*pará*, rio grande + *aib*, ruim): rio ruim.

Paraná (*paraná*): rio volumoso.

Pernambuco (*paranabuka* ou *paranambuca*): fenda no mar.

Piauí (*piaby*): rio das piabas, manjuba ou lambari.

Tocantins (*tukantim* = *tucana*, tucano + *tim*, bico): bicos de tucanos.

Frutas, alimentos e plantas

Abacaxi (*iuka'ti*): fruto carnoso, comestível.

Açaí (*iwasa'i*): fruta que chora (devido ao líquido que escorre do fruto).

Amendoim (*manu'ui* influenciado pelo vocábulo *amêndoa*): fruto comestível que se desenvolve abaixo da terra.

Beiju (*mbe'yu*): bolo de farinha de mandioca.

Caju (*aka-yú*): pomo amarelo.

Capim (*kaa'pii* = *kaá*, folha + *pii*, fino, delgado): mato de folhas finas.

Cipó (*isi'po*): literalmente galho-mão, galho para subir.

Goiaba (*a-coyaba*): ajuntamento de caroços, fruto com muitos caroços.

Jabuticaba (*iauti'kaya*): fruto da jabuticabeira.

Jacarandá (*iakara'na*): nome de diversas árvores de madeira resistente.

Jerimum (*yurú'um*): pescoço escuro, variedade de abóbora.

Mandacaru (*mandá-carú* = *mandá*, feixe + *carú*, espinho): maço de espinhos.

Mandioca (*many'oka*): raiz tuberosa, comestível.

Mangaba (*ma'naua*): fruto da mangabeira.

Maracujá (*marahú-yá*, fruta da planta *marahú*).

Mingau (*mingá-ú*): a papa rala de mandioca cozida.

Moqueca (*moqué*): assado no moqué, uma espécie de grelha feita de varas.

Paçoca (*pa'soka*): alimento socado no pilão.

Peroba (*ipê'roua* = *ipê*, casca + *roua*, amargo): madeira amarga que cupim não come.

Pipoca (*pi'poka* = *pi*, pele + *poka*, rebentar): grão de milho estalado no fogo.

Sapé (*iasa'pe*): palha.

PALAVRAS DE ORIGEM TUPI: atividade

Tapioca (*tipi'oka*): coágulo, farinha do amido da mandioca.

Animais

Arara (*a'rará*): papagaio.

Araponga (*ui'ra*, ave + *pona*, sonante): ave com canto estridente.

Capivara (*kaa'pii'üara* = *kaa'pii*, capim + *üara*, comedor): animal comedor de capim.

Cupim (*kupi'i*): formiga-branca.

Jabutí (*yauo'tii*): aquele que não bebe, o cágado.

Jacaré 1. (*yá'caré*): aquele que é sinuoso, torto; 2. (*y'echá'caré*): aquele que te observa de lado.

Jaguar (*ya'üara*): aquele que devora, o devorador, onça pintada ou negra.

Jararaca (*iara'raka*): cobra.

Jiboia (*gihi'oiá*): cobra muito grande.

Muriçoca (*muri'soka*): mosca que pica, dá ferroada.

Perereca (*pere'reka*): ir aos saltos.

Sabiá (*sauí'a*): pássaro cantador.

Saúva (*isa'uua*): formiga que come as plantas.

Siri (*s'iri*): o que corre.

Tamanduá (*ta-mondúá*): caçador de formigas.

Tanajura (*tã'ayura*): formiga grande, cheia de ovos.

Tatu (*ta'tú*): casco grosso.

Taturana (*tatá'rana*): semelhante a fogo, lagarta que queima a pele.

Tucano (*tu'kana*): bico exagerado.

Urubu (*uru'bu* ou *uru'vu* = *uru*, ave grande + *bu* ou *vu*, negro): pássaro preto

Fonte

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: UnB, 1998.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

SILVA, Hosana dos Santos. *Breve Introdução à História das Línguas no Brasil*. São Paulo: Unifesp, 2015.

Dicionários online

Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani

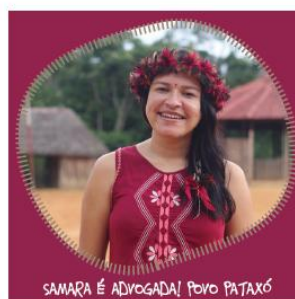
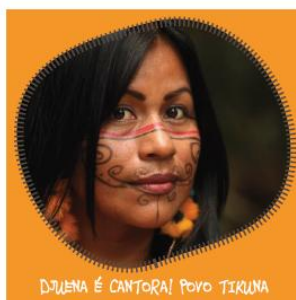
<https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/>

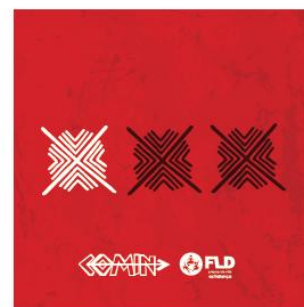
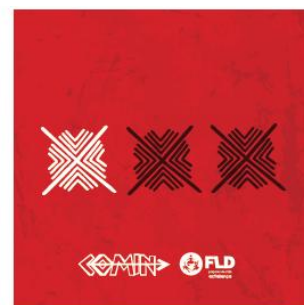
Dicionário Indígena

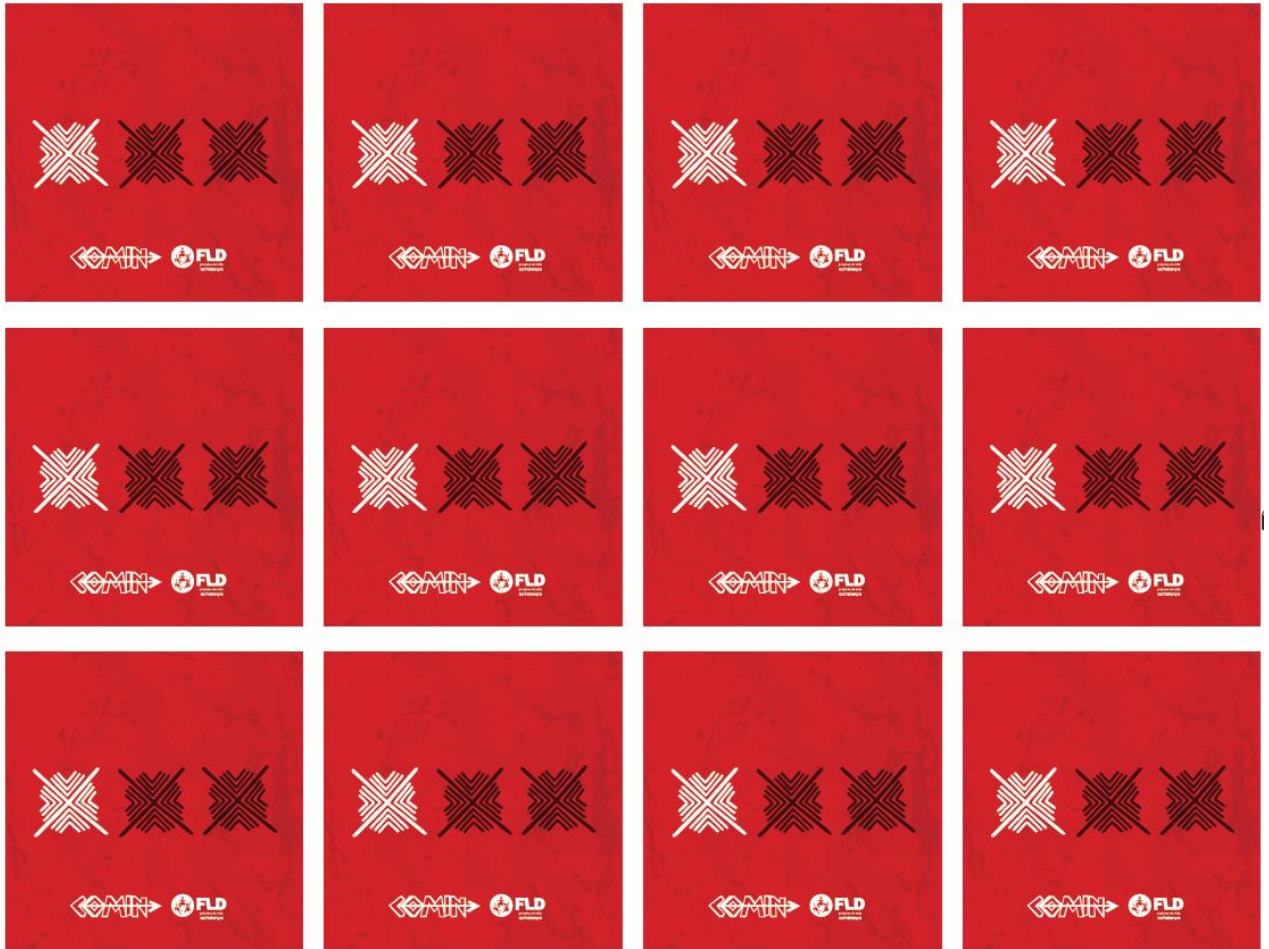
<http://dicionarioindigena.blogspot.com/>

Anexo 03: Jogo da Memória – Indígenas e as profissões
(O arquivo em alta qualidade está disponível no link das referências)

UNIVERSIDADE:
TERRITÓRIO INDÍGENA!
IMPRIMA, RECORTE E COLE. BOM JOGO!







Anexo 04: Minuta de Projeto de Lei para incentivo ao trabalho com a Literatura Indígena nas Escolas da Educação Básica

MINUTA DE PROJETO DE LEI Nº [XXXX/2025]

Dispõe sobre a inclusão da Literatura Indígena como parte do currículo escolar na Rede Municipal de Ensino, em conformidade com a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008 e dá outras providências.

Art. 1º - Fica instituído que as escolas da Rede Municipal de Ensino deverão incluir no seu currículo a Literatura Indígena, visando promover o respeito, o resgate e a valorização das culturas indígenas entre os alunos.

Parágrafo único - A abordagem da Literatura Indígena deverá ser interdisciplinar e poderá ser integrada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Redação, História e Arte.

Art. 2º - As escolas deverão adotar medidas educativas que assegurem o conhecimento da diversidade cultural indígena, incluindo projetos pedagógicos, oficinas, palestras, exposições de arte e atividades que contemplem a história e a contribuição dos povos indígenas na constituição da identidade nacional.

Art. 3º - A Secretaria Municipal de Educação será responsável pelo desenvolvimento de diretrizes curriculares, pela formação de profissionais da educação, pela disponibilização de material didático adequado e pela aquisição de obras literárias indígenas que auxiliem na implementação das atividades relacionadas à difusão da Literatura Indígena.

Art. 4º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação e deverá ser regulamentada no prazo de 45 dias, a contar desta data.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Justificativa para aprovação do Projeto de Lei

Este projeto de lei visa à inclusão obrigatória da Literatura Indígena no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, alinhando-se com os princípios estabelecidos pela Lei Federal nº 11.645/08. Esta medida é crucial para fomentar uma educação mais inclusiva, descolonizadora e multicultural, que reconheça e valorize a rica diversidade étnica do Brasil, com ênfase especial nos Povos Originários. Nesse sentido, a inclusão da Literatura Indígena no currículo não só cumpre uma exigência legal, mas também desempenha um papel fundamental em diversas frentes:

1. A proposta busca romper com estigmas e preconceitos históricos, promovendo o respeito e resgate das histórias, tradições e contribuições dos povos indígenas para a formação da identidade nacional. Ao integrar a Literatura Indígena ao ensino, os alunos têm a oportunidade de compreender a profundidade das culturas indígenas brasileiras, que frequentemente são sub-representadas ou mal interpretadas.

2. A abordagem interdisciplinar permite uma integração da Literatura Indígena com disciplinas como Língua Portuguesa, Redação, História e Arte, proporcionando aos alunos uma visão mais holística e rica do conhecimento. Essa prática interdisciplinar facilita um aprendizado mais contextualizado e significativo, incentivando o pensamento crítico e o apreço à tolerância, à luz do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/96.

3. A partir da Literatura Indígena, os alunos desenvolvem competências sociais e emocionais, como empatia, tolerância e respeito pelas diferenças. Estas são qualidades essenciais para a formação de cidadãos conscientes, preparados para atuar em uma sociedade plural.

4. A responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em desenvolver diretrizes curriculares adequadas e formar continuamente os profissionais da educação assegura que o educador esteja preparado para mediar os conteúdos e realizar a efetiva análise do texto e produção indígena. Além disso, a disponibilização de material didático apropriado, acompanhado de obras literárias indígenas, fortalece a implementação de atividades pedagógicas, garantindo uma educação de qualidade e culturalmente relevante.