



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

LUDMILA NÓBREGA MARINHO VIANA

VOZES SILENCIADAS, VOZES QUE GRITAM: UMA INVESTIGAÇÃO DA
LITERATURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II

João Pessoa-PB

Novembro-2021

Ludmila Nóbrega Marinho Viana

**VOZES SILENCIADAS, VOZES QUE GRITAM: UMA INVESTIGAÇÃO DA
LITERATURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras –
Língua Portuguesa, da Universidade Federal da
Paraíba — UFPB, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua
Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi

João Pessoa-PB

Novembro-2021

Às vozes que mesmo silenciadas, gritam e
ecoam resistência, dedico este trabalho.

Agradecimentos

Minha jornada no curso de Letras não foi por acaso. Muito pelo contrário. Entrei, no primeiro dia, me perguntando se havia feito a escolha certa e saí com uma das poucas certezas que tenho: “É isso que eu quero da minha vida.”. Me apaixonei pela docência ao vê-la sendo exercida e como tantos outros que trilharam esse percurso, agradeço imensamente aos professores que cruzaram meu caminho: Se estou aqui agora, é por toda a dedicação que pude ver de vocês a cada aula, é pelo brilho nos olhos quando ensinam, é pelo amor ao “ser professor”.

Agradeço também à minha família, que me apoiou e incentivou a cada passo. Principalmente minha mãe Fabíola e meu irmão Fábio, que me aguentaram nos dias de animação pós-aulas falando euforicamente sobre as teorias que tinha aprendido e me ajudaram nos dias de dificuldade.

Aos meus amigos do Ballet Jovem da Paraíba, que sempre estiveram ao meu lado; À Sarah e Rafaela, cuja amizade acompanhou todo meu crescimento. À Natália, minha eterna dupla de trabalhos, conversas e paixão pelo curso de Letras, que trilhou comigo o universo desses 4 anos e me incentivou, desde o início, a seguir um caminho na escrita.

À Cristhian, que eu tenho a sorte de ter como melhor amigo e maior amor. Obrigada por me apoiar em tudo que eu decido fazer e me dar forças para continuar, por aguentar minhas lamentações e me convencer de que eu sou capaz, por acreditar em mim, mesmo quando eu não acredito.

À minha orientadora, Daniela Segabinazi, pela companhia na construção desse trabalho, pela paciência com meus atrasos e pela compreensão do momento difícil que eu estava passando.

Às integrantes da minha banca, Rinah de Araújo Souto e Elaine Pereira Andreatta por aceitarem o convite de avaliar e enriquecer este trabalho.

Aos meus gatos, que em tentativas falhas de me ajudar na escrita desse TCC, correram pelo teclado algumas vezes. Mas que estavam aqui me fazendo companhia enquanto cada palavra era tecida.

Esse processo não foi fácil, a depressão nunca é, mas saber que eu cheguei até aqui e consegui, já é uma grande vitória. Por isso, agradeço imensamente ao universo que me deu forças para continuar e não desistir, mesmo nos piores momentos.

*“– Peço licença para entrar no território de vocês. Eu venho questionar esse olhar quadrado
que o ocidente desenvolveu e que exclui olhares circulares.”*

Daniel Munduruku

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a coleção de Livros Didáticos de Ensino Fundamental II, “Português: Conexão e Uso” (2018), aprovado pelo PNLD 2021, buscando identificar se há a presença da Literatura Indígena e qual sua abordagem, bem como refletir sobre o panorama da representação nativa na literatura ao longo dos anos e o processo de silenciamento das vozes desses povos. Com esse intuito, nos embasamos nas teorias de THIÉL (2012, 2016); SANTOS (2009); SANTOS (2018); GUESSE (2011); MUNDURUKU (2018); KRENAK (2019); CANDIDO (2011); dentre outros autores que colaboraram para fundamentar esta pesquisa. Além disso, utilizamos como base de análise a BNCC (2017), a Lei nº 11.645 de 2008 e o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático (2021).

Palavras-Chave: Literatura Indígena; Educação; Livro Didático; PNLD;

ABSTRACT

This work aims to investigate the collection of Textbooks for Elementary Education II, "Português: Conexão e Uso" (2018), approved by PNLD 2021, seeking to identify if there is the presence of Indigenous Literature and what is its approach, as well as reflect on the panorama of native representation in literature over the years and the process of silencing the voices of these peoples. This strengthening, we based ourselves on the theories of THIÉL (2012, 2016); SANTOS (2009); SANTOS (2018); GUESS (2011); MUNDURUKU (2018); KRENAK (2019); CANDIDO (2011); among other authors who collaborated to support this research. In addition, we used as a basis for analysis the BNCC (2017), Law No. 11,645 of 2008 and the Call Notice for the process of registration and evaluation of Didactic, Literary Works and Digital Resources for the National Book and Didactic Material Program (2021).

Key words: Indigenous Literature; Education; Textbook; PNLD;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. TUPI OR NOT TUPI: PANORAMA DA LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA	14
1.1 A representação do indígena na Literatura Brasileira durante os séculos	15
1.2 Trajetória da Literatura de Autoria Indígena	20
1.2.1 A importância da Literatura Infanto-Juvenil na popularização da literatura indígena	23
2. ADENTRANDO A SALA DE AULA: LITERATURA E EDUCAÇÃO	26
2.1 Legislação e documentos oficiais	27
2.2 Abordagens da cultura indígena na Educação Básica	29
2.2.1 A Literatura Indígena no Livro Didático	30
3. A LITERATURA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	34
3.1 Da presença de textos indígenas	35
3.2 Da presença de autores indígenas	39
3.3 Da abordagem	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	49

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	40
Figura 2	41
Figura 3	42
Figura 4	42
Figura 5	43
Figura 6	44
Figura 7	44
Figura 8	45

INTRODUÇÃO

As culturas indígenas são um ponto fundamental na construção identitária do Brasil e de seus habitantes e, quando pensamos em literatura, esse cenário não deveria ser diferente. Por muitos anos as narrativas indígenas, de proveniência oral, foram limitadas ao registro literário de escritores brancos e estudadas no ensino básico apenas em aulas temáticas estigmatizadas relativas a comemorações folclóricas. Entretanto, nos últimos tempos vemos a formação de um movimento que busca fomentar essa valorização das culturas indígenas, através, por exemplo, da ocupação do espaço literário por escritores indígenas como Daniel Munduruku, Álvaro Tukano, Graça Graúna, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, dentre outros. Essa literatura, segundo Guesse (2011), busca registrar e recriar os mitos orais através de um conceito estético e caráter literário “para serem lidos tanto por um público indígena, quanto por um público “branco”, mesmo que seja em menor escala.” (GUESSE, 2011, p. 1)

É fácil perceber a grande riqueza que é a literatura indígena, em sua forma oral ou escrita e como “reconhecer a importância das narrativas para a aprendizagem de identidade, cultura e educação indígena auxilia na desmitificação dos estereótipos que tanto desqualificam as produções artísticas desses povos” (COSTA, 2019, p. 1809). Porém, embora seja parte fundamental da cultura do Brasil, ainda hoje não recebe a valorização adequada, sendo muitas vezes inferiorizadas em detrimento da cultura branca dominante. Isso é visto também em relação a escassez de teorias fundamentadas sob a literatura indígena em comparação a outras literaturas.

Essa constatação foi possível a partir da leitura do artigo de Guesse (2011), uma vez que, suprimindo a falta de fundamentação no tema, a autora fazia uso das teorias de literaturas africanas por seguirem o mesmo processo sociocultural e possuírem um maior arcabouço de estudos. Através disso, foi possível entender como a literatura indígena é uma área ainda em processo de crescimento, mas que precisa ser muito mais explorada, divulgada e valorizada.

Assim, a leitura desse artigo tornou possível levantar alguns questionamentos sobre a temática, principalmente após resgatar em memórias pessoais o fato de que o contato com a literatura indígena se limitava apenas a alguns textos trabalhados na disciplina de Literatura Infância-Juvenil do curso de Letras Língua Portuguesa. Ademais, no período de educação escolar esse contato não só se restringiu ainda mais, como também acabou por trazer aspectos estereotipados e limitados ao folclore ou trazer textos escritos por brancos, de um ponto de vista

que mais apresentava preconceitos do que a valorização cultural. Foi possível perceber então, como essas questões indígenas “ainda são tratadas com intenso desconhecimento por parte da maioria dos professores, tanto na educação básica como no ensino superior; ainda é pequena a parcela de professores dedicados a estudar esta história e literatura até mesmo nas universidades” (SCHAEFER, 2016, p. 15).

Diante disso, é imprescindível que haja um trabalho com a literatura indígena dentro do ensino regular, assim como garante a Lei nº 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incluir as lendas indígenas na competência dos gêneros textuais:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2017, p. 169, grifo nosso)

Seguindo essas diretrizes, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao selecionar as coleções aprovadas às instituições de ensino, também regulamenta, em seu edital de seleção, que haja a presença da Literatura de autoria e protagonismo indígena, bem como o trabalho de valorização da cultura e história desses povos.

Diante desses fatores, foi inevitável surgir a inquietação de verificar como anda essa relação da literatura indígena dentro do currículo escolar nos dias de hoje, bem como, de entender o porquê da pouca valorização cultural que é dada a esse grupo em detrimento de textos que as vezes até trazem a temática, porém dentro de uma autoria não-indígena. Por esse motivo, o trabalho tem como objetivo principal investigar se a literatura indígena está sendo estudada nas escolas de ensino regular, bem como regulamenta a BNCC, a Lei nº 11.645/08 e o PNLD sob o currículo escolar, e de que modo essa cultura é abordada nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental II. Buscando assim, entender se a literatura indígena é ainda hoje pouco abordada, muito embora se trate de um repertório cultural exclusivamente brasileiro e de extrema importância para a formação identitária do país e se sua abordagem responde ao objetivo da valorização cultural e literária tão cobrado pelas teorias.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a traçar primeiramente uma espécie de linha temporal, perpassando as representações indígenas na Literatura ao longo dos anos até chegar ao panorama da própria Literatura nativa. Posteriormente, será abordada a realidade das culturas indígenas no âmbito da educação, a partir do estudo da BNCC, da Lei 11.645/2008 e do Edital de seleção do PNLD. Por fim, será analisada a coleção do Ensino Fundamental II “Português: Conexão e uso”, referente aos volumes de 6º a 9º ano, para que através disso possamos estabelecer reflexões sobre como (e se) esta é abordada na disciplina de Língua Portuguesa, seguindo as diretrizes curriculares e respondendo ao objetivo da valorização cultural e literária.

1. TUPI OR NOT TUPI: PANORAMA DA LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
(Oswald de Andrade)

Antes de iniciarmos um estudo sobre os caminhos da literatura indígena brasileira, proponho uma revisão dos termos utilizados para se referir aos povos nativos, explicando, portanto, a nomenclatura que será adotada durante essa monografia. Em uma entrevista para a Globo (2019), Daniel Munduruku aponta: “As pessoas acham que é só uma questão de ser politicamente correto. Mas, para quem lida com palavra, sabe a força que a palavra tem.” E, sabendo o peso que as palavras carregam socialmente, por geração em geração, nos deparamos, ao adentrar às temáticas indígenas, com uma dicotomia talvez não tão comum a maior parte da sociedade: “índio”x“indígena”. Para Daniel Munduruku, a palavra “Índio” remete a duas ideias generalizadas e equivocadas:

Uma é a ideia romântica, folclórica. É isso que se comemora no dia 19 de abril. Aquela figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Há a percepção de que essa é uma figura que precisamos preservar, um ser do passado. Mas os indígenas não são seres do passado, são do presente. A segunda ideia é ideologizada. A palavra índio está quase sempre ligada a preguiça, selvageria, atraso tecnológico, a uma visão de que o índio tem muita terra e não sabe o que fazer com ela. A ideia de que o índio acabou virando um empecilho para o desenvolvimento brasileiro.

Dessa forma, a palavra “Índio” carrega um peso ainda colonizador, da tentativa errônea de unificação, excluindo toda a diversidade dos diferentes povos indígenas e sendo associada a visão limitada e estigmatizada dos olhares de 500 anos atrás. Para Thiél (2012, p. 18), “nomear é prática política que estabelece uma relação de poder. O colonizador inventa o índio, rotulado

por um discurso homogeneizador, que ainda persiste no século XXI”. Assim, mesmo séculos depois, segue revelando “a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa” (MUNDURUKU, 2017).

Por esse motivo, se dá a adoção da palavra “indígena”, semanticamente significando o “natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria¹”, que, embora ainda não privilegie todo o caráter plural dos 305 povos indígenas que habitam o Brasil, traz um sentido imagético bem menos redutor e estereotipado e bem mais focado nas raízes culturais, do que o termo anterior.

1.1 A representação do indígena na Literatura Brasileira durante os séculos

Para construir o panorama da Literatura Indígena no Brasil, precisamos primeiramente perpassar por literaturas que construíram representações indígenas ao longo dos séculos, mas não se configuram como Literatura Indígena de fato, pela ausência da autoria nativa. Dessa forma, temos os conceitos de Literatura Indianista e Indigenista, onde, segundo Thiél (2012), a primeira se configura pela produção brasileira do período Romântico, cuja autoria pertence a não-indígenas, que constroem o nativo como parte de uma identidade nacional e, a segunda, por obras também de autorias não-indígenas, porém, com o objetivo de escrever sobre o mundo e as culturas indígenas, visando uma valorização desse sujeito. Em contraponto, Santos (2017) não limita a Literatura Indianista apenas ao período do Romantismo, compreendendo autorias que perpassam até o final do século XX e Arão (2009), embora se dedique aos nativos hispânicos, afunila o conceito indigenista que parte da representação de uma realidade que foi, por muito, tempo distorcida, a partir de um ponto de vista mais próximo, ou seja, não só consciente, mas conhecedor da temática narrada de perto.

Entendendo esses conceitos, podemos nos debruçar na trajetória da representação indígena nas obras literárias até chegarmos de fato na Literatura Indígena. Assim, voltemos ao primeiro registro, hoje considerado literário, de terras indígenas: A carta de Pero Vaz de Caminha. Com o processo de invasão² do Brasil em 1500, temos o então chamado Quinhentismo, período literário marcado por uma literatura de informação que teve início com a carta narrativa das primeiras impressões dos navegadores ao atracarem em terras

¹ A palavra 'indígena' vem do latim *indigēna*, ac. (Dicionário Eletrônico Houaiss)

² Usaremos o termo “Invasão”, pois entendemos que os conceitos de “Descobrimento” e de “Achamento” são expressões não pacíficas, em detrimento do processo colonizador e genocida ocorrido.

“desconhecidas”. Santos (2009) aponta que, “é a partir do “descobrimento” da América e, posteriormente, do Brasil que se formou um compósito de histórias, reunindo mitos e visões contraditórias em torno do habitante nativo das terras americanas” (2009, p. 17), assim, ao revisitar essas primeiras impressões registradas, podemos perceber a linha de partida da visão estereotipada sobre os povos nativos, baseada unicamente na inferiorização de uma cultura em detrimento de outra considerada dominante. O indígena entra na história ocidental pelo ponto de vista de um “outro” colonizador apenas quando é “construído nos textos coloniais. A partir de então, recebe seu registro civil, mas não tem reconhecida sua cidadania nem civilidade” (THIÉL, 2012, p. 17).

O grande choque cultural transformou-se na ideia de um “índio” selvagem, não-civilizado, preguiçoso e ingênuo ao olhar europeu das noções de civilidade daquele tempo, quando na realidade tratava-se apenas de um povo com costumes e construções sociais divergentes e, não por isso, inferiores. Essa visão, foi se enraizando ao longo do tempo e perdura até os dias de hoje, basta pensar na primeira imagem que vem à mente ao tentar caracterizar a palavra “índio”. Certamente, maior parte das pessoas, descreveria a falta de roupas, as pinturas, o cocar, a presença de arco e flecha, a bondade ou ingenuidade etc., a mesma construção daquele “índio” descrito por Caminha no século XV: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas” (CAMINHA, p. 2). Dessa forma, essa similaridade assustadora diz respeito bem mais a um construto de manutenção de um poder vigente do que a mera possibilidade de a figura do indígena ter de fato permanecido a mesma desde Caminha.

Sobre esse processo social, Foucault (1984) aponta que, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; (1984, p. 10). Assim, o discurso que adotamos como verdade e mantemos socialmente em todos esses séculos, é um ideal de indígena estático, estacionado no tempo, cujas descrições se baseiam ainda naquela época de colonização, mesmo que em terras modernas. São os rótulos inventados, como aponta Thiél (2012, p. 20) “para construir a alteridade e forçar o outro a se sujeitar àquilo que o centro de poder designa como padrão”, esperando que o sujeito rotulado se conforme com o fato de sua história estar sendo contada, mesmo que excluindo seu ponto de vista, sua autoria e sua evolução. E nesse ponto, Daniel Munduruku afirma, “salvaguardar a nossa ancestralidade não significa abrir mão da nossa contemporaneidade” (CERNICCHIARO, 2017, p. 19), entretanto, como veremos ao longo

desse estudo, a construção do “índio” no Brasil, inclusive na literatura, tendeu sempre a classificá-lo como figura histórica, deixando-o, portanto, a margem de uma sociedade que evolui e se moderniza.

Posteriormente aos registros de cunho colonizador e catequista, vemos emergir a aparição da figura indígena agora como personagem fictício nas narrativas literárias. Em “O Uruguai”, Basílio da Gama traz uma representação arcadista desse indígena, romanceando uma disputa entre nativos, jesuítas e europeus e dando os primeiros passos em direção a ideia indianista, que veremos mais adiante, do ‘herói nacional’. Entretanto, Santos aponta que “ainda que *O Uruguai* estabeleça o embrião do herói nacional [...] permanece em sua arquitetura o traço imanente do colonizador que rechaça a figura do nativo como homem da terra e dotado de direitos” (SANTOS, 2009, p. 21). Essa representação, embora carregue o peso colonial do período descrito, difere da descrita por Caminha pela articulação que é concebida ao nativo:

E o índio, um pouco pensativo, o braço

E a mão retira; e, suspirando, disse:

Gentes de Europa, nunca vos trouxera

O mar e o vento a nós. Ah! não debalde

Estendeu entre nós a natureza

Todo esse plano espaço imenso de águas.

Prosseguia talvez; mas o interrompe

Sepé, que entra no meio, e diz: Cacambo

Fez mais do que devia; e todos sabem

Que estas terras, que pisas, o céu livres

Deu aos nossos avôs; nós também livres

As recebemos dos antepassados.

Livres as hão de herdar os nossos filhos. (GAMA, 1769 p. 12)

Basílio da Gama troca a ideia do índio selvagem, primitivo e ingênuo pela de um índio racional, ciente de seu contexto histórico e articulado em seus argumentos, como fica visível no trecho anterior. É um índio que, alheio a realidade de fato, compartilha da mesma retórica do europeu do século XVIII, em pleno cenário narrativo do século XV (VERSIANI, 2016), resultando nesse conceito antinômico da europeização de um nativo ‘herói’ que luta contra o domínio europeu de suas terras.

O terceiro momento, e mais conhecido em relação a representação indígena, é durante o século XIX com a primeira fase do Romantismo: a Indianista. Temos aqui um cenário de resgate do passado, de um momento de identidade nacional que equivalesse ao resgate medieval adotado pelo movimento literário na Europa. É, por esse motivo, que o “índio” torna-se o “herói da nação” nas narrativas indianistas, emperrando nessa necessidade de “adaptar” um contexto medieval, de cavaleiros e lutas, que nós nunca tivemos. José de Alencar constrói um personagem histórico idealizado, associado a natureza e a identidade nacional, mas sem fugir do olhar colonizador dos registros de Caminha. Inclusive, traz, com certa frequência, um contato pacífico e romantizado do indígena com o europeu, alheio a realidade genocida que foi de fato enfrentada, como por exemplo, a personagem que abandona suas raízes por um colonizador, em “Iracema”. Assim:

vestido na pele romântica, o índio deixaria a condição de antropófago e bárbaro para se constituir como fundador da nação brasileira a partir da confraternização com o não índio. Mesmo heroicizado romanticamente, com a marca impressa da valentia, estava sempre sob a mira do olhar determinante do colonizador (SANTOS, 2009, p. 23).

Essa literatura Indianista, que transformou o sujeito “índio” em um símbolo nacionalista, sinônimo de um patriotismo identitário, repercutiu literariamente aquém e além de José de Alencar e dos limites da classificação da 1ª Geração Romântica, não necessariamente conservando os mesmos aspectos. Mas é no Movimento Modernista que a figura indígena retorna com destaque, livre (embora não totalmente) da figura do herói romântico e com foco agora na “linguagem articulada, que abriga o complexo cultural da infância brasileira, no movimento passado, presente e futuro” (SOUZA, 2009, p. 29). Mario de Andrade traz em Macunaíma um herói baseado na brasilidade das raízes mestiças e multiculturais do país. Há assim, uma representação da cultura indígena e folclórica, a partir de uma pesquisa nacional

incitada pelo movimento, onde, ainda segundo Souza, “é impresso tanto o aspecto natural, específico das etnias intocadas pelas mãos do invasor, quanto o poder destrutivo imposto pela máquina, que usurpa a sensibilidade do homem americano, tornando-o genérico em sua constituição”.

O personagem em *Macunaíma*, abandona suas origens para embarcar num ideal de mestiçagem, que agora é visto como centro da brasilidade e evoca, de certa forma, o pensamento de que o indígena está em oposição as noções de modernidade. Em termos gerais, a representação da história e figura indígena, agora caminham em direções um caráter mais crítico rumo a antropofagia de Oswald de Andrade que, em seus poemas, parodia o episódio de “chegada” dos portugueses, a Carta de Caminha e esse processo de colonização, ou seja, volta-se ainda para aquele “índio” que acaba de ser “encontrado”.

Diante desse percurso, percebemos que, embora de modos diferentes, a literatura brasileira tendeu ao longo dos séculos a reproduzir e comentar um ideal indígena primitivo, sob a égide da incivilidade, carregando estigmas da visão europeia ou, até mesmo, sofrendo uma tentativa de europeização. As obras, principalmente (mas não apenas) anteriores ao período modernista, traziam o foco no personagem nativo com fundo em um contexto romantizado, priorizando a imagem lírica, heroica ou dócil sempre em contraponto a imagem do branco. No entanto, com o passar dos anos, surge uma preocupação maior em exaltar a cultura e pluralidade indígena, a fim de informar a sociedade que lhe é externa. Temos o lugar da literatura indigenista, muito confundida com a Literatura indígena pela presença de aspectos culturais como, por exemplo, o registro de mitos e lendas da cultura oral dos povos, mas que, como conceituamos inicialmente, não traz em sua autoria uma voz realmente indígena, seguindo então sob o ponto de vista ocidentalizado. São obras que buscam representar o cenário nacional expondo a problemática que existe em torno dele e não mais construindo um indígena-personagem funcionando de acessório para a narrativa romantizada ou estereotipada.

A exemplo disso temos a obra contemporânea “O rastro do Jaguar” (2009) do jornalista Murilo Carvalho que se insere como um romance histórico revisitando a memória cultural dos povos indígenas em confrontos com os colonizadores, como o episódio da Guerra do Paraguai e alguns conflitos pouco destacados pela História. Nesse contexto, a construção do contato com o Europeu difere das obras Indianistas marcadas pela antítese ‘civilidade x selvageria’ e pelo encontro romantizado. Rompendo com isso, “o romance procura distanciar-se de uma concepção pautada em perfis estereotipados; não se trata nem do índio guerreiro e altivo,

idealizado nos poemas de Gonçalves Dias, nem da figura do vilão predominante nos antigos filmes de faroeste” (CARVALHO, 2011). Assim, em ‘O rastro do Jaguar’, fica visível o tom crítico dado ao momento de encontro com o homem branco, de onde a narrativa parte em favor do indígena sem limitá-lo a estigmas.

Outra obra que exemplifica bem é “Meu destino é ser onça” (2009) do escritor carioca Alberto Mussa, onde há também “uma ruptura profunda com o romance indianista do século XX”, além de, “uma aproximação simbiótica – para não dizer canibalística - com a cultura indígena do povo tupinambá dizimado e vilipendiado pelos portugueses” (SANTOS, 2018). A obra, que diverge em relação a definições de gênero literário, flutua entre o resgate da mitologia Tupinambá e o caráter histórico, antropológico e linguístico que envolveram o processo da narrativa. Nesse ponto, vemos a preocupação com a pesquisa e com a tentativa de reconhecer e disseminar uma memória social que por tanto tempo foi silenciada e ainda é pouco conhecida.

Dessa forma, diferentemente da trajetória exposta, vemos que na literatura Indigenista há uma preocupação ao se tratar do sujeito indígena como ele é, sem a objetificação de transformá-lo em símbolo ou personagem folclórico. Entretanto, essas obras de autoria ocidental, bem como as canônicas, receberam um prestígio e valor que nunca foi dado a Literatura realmente indígena. A sociedade por muito tempo apagou o ponto de vista dos povos nativos, o seu direito de contar a história, e, quando essa voz retorna e a autoria desse personagem que foi palco de tantos romances entra em ação, temos novamente um apagamento, em detrimento ainda do ponto de vista ocidental.

1.2 Trajetória da Literatura de Autoria indígena

Mas afinal, o que, de fato, se caracteriza como Literatura Indígena Brasileira e onde ela estava durante todo esse percurso? Thiél (2012), em sua obra sobre a Literatura Indígena em destaque, aponta que as narrativas indígenas enfocam o nativo não mais como apenas um referente, mas como agente de sua própria história. Kambeba (2018), caracteriza essa escrita pelo peso ancestral, identidade, espiritualidade e resistência. Já Munduruku (2018), destaca o caráter oral da literariedade indígena, quando a considera uma afirmação da oralidade. Assim, saímos de um cenário que deixava o indígena em segundo plano, a margem de sua própria história para entrar numa literatura que protagoniza verdadeiramente o indígena, da autoria ao eu-lírico narrado.

Nesse ponto, entendemos que, existe sim, uma Literatura Indígena Brasileira, porém pouco conhecida, estudada e valorizada pelo cânone literário, pelas academias e pela sociedade ao longo do percurso histórico que traçamos. É a partir da década de 90, que alcança uma maior visibilidade com o aumento de publicações, mas muito antes disso já havia o desejo de autoria e muito antes da própria formação do país que temos hoje, as narrativas dos povos já circulavam dentro das aldeias e transitavam pelas gerações.

Há, desde sempre, uma forte cultura oral, cheia de mitos, lendas e histórias, frutos da ancestralidade de povos que priorizam “a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas” (MUNDURUKU, 2018, p. 81). Essas narrativas que traduziam a identidade cultural dos povos indígenas começaram a ser registradas primeiramente pela necessidade de manter essa memória viva, mas também, como resistência, apresentando às terras brasileiras sua própria história em autoria nativa.

(Re)nasce nas palavras de Daniel Munduruku, Kaka Werá, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Aílton Krenak, Márcia Kambeba e outros 39 autores publicados³, a Literatura Indígena Brasileira. Um número ainda pequeno se pensarmos que existem mais de 305 povos indígenas no Brasil, uma vez que muitos dos escritos não conseguem sair de suas aldeias e circular no mercado editorial (KAMBEBA, 2018). Hoje, com a popularização da tecnologia essa literatura consegue atingir parte da população através dos sites, blogs e das redes sociais⁴, mas ainda assim em reduzida escala se comparada a veiculação da escrita ocidental. Essa produção, segundo Thiél, é “marginal e também canônica [...] e sua estética não recebe ainda a mesma consideração que a estética de obras ocidentais” (THIÉL, 2012, p. 65). Desse modo, é possível perceber que, mesmo com um avanço de mais de 500 anos, a sociedade nunca chegou a enxergar e valorizar de fato as culturas que marginalizou.

Tentando desconstruir esse imaginário colonizador, os povos retomam a autoria que lhes foi roubada e escrevem palavras de resistência, memórias culturais e narrativas identitárias, carregando em sua estética literária os reflexos da oralidade e, em muitas vezes, o destaque

³ Segundo o levantamento bibliográfico realizado por Daniel Munduruku, Aline Franca e Thúlio Dias Gomes, intitulado *Bibliografia das Publicações Indígenas do Brasil* (2019). Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publicações_indígenas_do_Brasil

⁴ Abro espaço aqui para recomendar: o movimento Leia Mulheres Indígenas no Instagram; o blog Visibilidade Indígena (<https://www.visibilidadeindigena.com>) ; o Podcast Ocareté, disponível no Spotify (<https://open.spotify.com/show/2JXCv7IuzrlaW12rAXA5TJ?si=11a348a1f9ac46ec>); o canal do Youtube do autor Daniel Munduruku (<https://www.youtube.com/c/dmunduruku/videos>); dentre outros.

imagético como as ilustrações, dentro e fora dos gêneros infanto-juvenis. Esse último, é o mais conhecido quando pensamos em Literatura Indígena, talvez porque a visão que parte da sociedade traz ainda é a de um povo primitivo, cuja característica literária se limita aos mitos e lendas contados oralmente, e, portanto, quando traduzido em escrita deverá voltar-se a leitura das crianças, ou por haver uma maior popularização dessa literatura. Independente dos motivos, a realidade nos traz romances, contos e poemas que vão muito além dessa classificação.

Sobre a riqueza dessa produção, Guesse aponta que “os escritores da floresta conseguem compor uma obra reflexiva, estética, mas que se mantém como um produto cultural da comunidade que cada um deles representa” (GUESSE, 2011, p. 6). Além disso, carrega uma estética própria e características específicas dessa literatura, em relação até mesmo aos gêneros textuais. O indígena ao mesmo tempo que se apropria da escrita portuguesa, que por tanto tempo o dominou, a transforma com suas especificidades e complexidades para transmitir o peso cultural que carregam. Ao contrário do estereótipo sob os povos de cultura oral, que as considera inferior a cultura escrita, a literatura indígena carrega sim, uma complexidade literária, assim:

Ser leitor de obras literárias indígenas significa que “as dimensões operativas, culturais e críticas” precisam ser ativadas para que a leitura se desenvolva partindo do que já se conhece das convenções de leitura. Só então pode-se experimentar novas construções discursivas e, finalmente, negociar interpretações decorrentes do diálogo entre o preexistente e o novo. (THIÉL, 2012, p. 76)

Estabelecendo um marco inicial da Literatura Indígena no Brasil, Graça Graúna em sua crítica literária considera a publicação do poema “Identidade Indígena” da autora Eliane Potiguara em 1975 como esse estopim (GRAÚNA, 2013, p. 78). A partir disso, obras como “O Karaíba” de Daniel Munduruku e “Metade cara, metade máscara”, de Eliane Potiguara, a qual nos deteremos, montaram o repertório da Literatura de autoria Indígena. Sobre esse último exemplo, a obra de Eliane Potiguara, foge de uma classificação una de gênero textual, sendo um passeio entre diversas formas de narrativa- poesia, autobiografia, depoimento, ficção- que se entrecruzam para tratar do racismo contra os povos indígenas ao longo do tempo, das consequências da colonização, da preocupação com a identidade indígena e da busca pelos direitos das mulheres. O poema Identidade Indígena, o qual mencionamos, pode ser encontrado na obra junto de outros poemas da autora construindo o repertório rico e único do livro:

[...]os nossos neurônios serão tão poderosos
Quanto nossas lendas indígenas
Que nunca mais trememos diante das armas
E das palavras e olhares dos que “chegaram e não foram”.
Seremos nós, doces, puros, amantes, gente e normal!
E te direi identidade: Eu te amo!
E nos recusaremos a morrer,
A sofrer a cada gesto, a cada dor física, moral e espiritual.
Nós somos o primeiro mundo! (POTIGUARA, 2018, p. 115)

Assim é construída a relação do indígena com a tal “identidade”, quase materializada, como podemos ver pela menção e monólogo referido a ela durante o poema, para ressaltar sua importância. Diante de tudo isso, conhecer e reconhecer a Literatura Indígena e seu valor, não estabelecendo comparações e pesos provenientes de um estigma ocidental ou se limitando apenas a cumprir uma reparação histórica, mas sim entendendo sua beleza estética e importância cultural, é imprescindível para que fuçamos finalmente de um apagamento da autoria (e voz) indígena que nos persegue desde 1500.

1.2.1 A importância da Literatura Infanto-Juvenil na popularização da literatura indígena

Como mencionado, a literatura indígena muitas vezes vem associada a ideia de mitos e lendas para a leitura das crianças e, de fato, há uma grande (porém, não única) produção literária de autoria indígena com alcance voltado a esse público. Podemos identificar duas motivações primordiais para justificar tal fato: as obras em sua maioria se constituem em narrativas míticas transpostas da herança oral e possuem um caráter multimodal, que recupera outros sentidos para complemento da palavra, como a presença de ilustrações. Além disso, o processo de desconstrução dos estigmas e de valorização e contato com as culturas indígenas começa com as crianças e, preferencialmente, dentro das salas de aula com a presença dessas obras. Foi a partir da literatura infanto-juvenil, que a literatura indígena ganhou maior destaque nas livrarias e bibliotecas e começou a sua popularização.

Sabemos que a leitura, principalmente se tratando da leitura literária, não se resume apenas a uma simples decodificação de letras, tendo valores aplicados a leitura do mundo, dos

contextos socioculturais, das ilustrações, dentre outros. E na Literatura Indígena, esse caráter da multimodalidade⁵, da produção de sentidos a partir dos recursos estilísticos, é extremamente característico. Posto isso, é importante salientar que a predominância de uma literatura indígena infanto-juvenil não significa dizer que se trata de produções simples, muito menos é sinônimo de uma literatura transparente, leviana ou superficial. Contrariando esse pensamento, temos na realidade um conjunto de obras que “por sua vinculação à tradição oral e construção multimodal, entre outros aspectos, desafia o leitor” (THIÉL, 2016, p. 89). Há uma certa complexidade riquíssima nos textos de autoria nativa, sejam eles para o público juvenil ou não, em relação ao reconhecimento do contexto do autor/ “eu-lírico”⁶, do se colocar no lugar daquele outro, cuja realidade é excepcionalmente distante da sua, bem como, dos recursos estilísticos próprios da Literatura indígena; da importância das ilustrações que muitas vezes protagonizam mais do que as palavras; da presença de expressões e termos nas línguas nativas dos autores, de modo a complementar a narrativa e promover o contato com os aspectos culturais; dos gêneros híbridos e característicos etc. Nas palavras de Thiél (2016):

Os textos indígenas possuem uma complexidade em termos de gênero, autoria, multimodalidades, além de percepções culturais da realidade, que exigem do leitor um reposicionamento cultural, o mesmo tempo que motivam a interação com o outro a partir da literatura. (THIÉL, 2016, p. 89)

Essa complexidade, entretanto, não significa que a leitura se tornará inadequada ao público infantil pois, este, não deve ter suas capacidades leitoras subestimadas (THIÉL, 2016), mas é necessário que haja uma mediação do docente, visando preencher todas as lacunas que não fazem ainda parte do conhecimento prévio dos alunos.

Em relação aos autores, já existem alguns nomes consagrados na literatura indígena infanto-juvenil, como Daniel Munduruku, do qual destacaremos a obra “Coisas de Índio – Versão Infantil”. Nela o autor se propõe a apresentar aos estudantes brasileiros “um material atualizado sobre os povos indígenas que habitam esta nossa terra” e “dizer aos pequenos leitores que existem outros modos de viver e esses modos não são melhores ou piores, são apenas diferentes” (MUNDURUKU, 2021). É, então, um livro que tem como objetivo informar e

⁵ Seja na presença de ilustrações, dos grafismos ou das construções sinestésicas.

⁶ Para a Literatura Indígena, há o conceito de “Eu-nós lírico-político”. Julie Dorrico (2017), explica que o “Eu” torna-se indissociável da coletividade e o aspecto “Lírico” carrega também a voz da resistência política.

aproximar o contato do leitor com o contexto do autor indígena e sua cultura, por meio de palavras e ilustrações.

É essa literatura que predominará nas turmas do Ensino Fundamental II, cujo material didático analisaremos nesta monografia. Desse modo, torna-se imprescindível destacar o papel do professor que deve proporcionar aos alunos esse contato com culturas que se tornaram tão distantes ao longo da formação da sociedade e com literaturas que foram excluídas por tanto tempo. Assim, quando falamos do contato desses alunos com a literatura indígena não falamos apenas de apresentar a leitura de algum mito durante uma atividade no dia do índio, por exemplo,

Quando falamos sobre o contato de crianças e jovens com a literatura indígena brasileira, estamos falando de muitas literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos. Os educadores voltam-se para a questão da inclusão social e cultural de grupos cuja literatura foi vista como inexistente por séculos devido à visão de uma tradição literária ocidental cujos parâmetros de produção e divulgação divergem de culturas ainda muito ligadas à tradição oral e de performance. (THIÉL, 2019, p. 90)

Essa inclusão deve vir desde o Ensino Infantil, e perpassar pelos anos da educação e por todo o currículo escolar, visando uma (re)educação de pensamento, para que os alunos possam compreender as diferenças culturais como uma característica positiva das sociedades e não como algo que deve ser “normalizado” ou “minimizado”. Para isso, é necessária primeiramente a intervenção governamental sob o que rege as diretrizes e as bases curriculares, garantindo que a escola cumpra esse papel, como veremos a seguir.

2. ADENTRANDO A SALA DE AULA: LITERATURA E EDUCAÇÃO

“Sou Pataxó
Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá”

(Antônio Nóbrega)

A literatura, de modo geral, tem papel fundamental no processo da educação como um todo e não só dentro da disciplina de mesmo nome presente no currículo escolar. Trazendo Candido para conceituar essa importância, temos a literatura como arte que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2011, p.182). Além disso, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p.177). E nesse viés, da literatura como aporte para o processo de ensino-aprendizado destaca-se a importância do trabalho com as literaturas indígenas e afro-brasileiras marginalizadas por tanto tempo nas escolas brasileira

Sobre isso, Daniel Munduruku comenta que a literatura é fundamental para desconstruir essa visão estereotipada que foi construída em cima dos povos indígenas, bem como “um instrumento superinteressante de construção de lugares de fala”, já que possui “esse componente muito positivo de alimentar nas pessoas outros olhares, outras facetas da existência” (MUNDURUKU, 2019)⁷. Esse caminho da literatura como instrumento de conhecimento e conscientização deve partir principalmente da entrada da escrita e das culturas indígenas dentro do espaço das escolas básicas regulares, caminho esse que só foi possível com a instauração das leis e dos documentos oficiais.

⁷ Em entrevista para o site G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml> Acesso em: 25/08/2021.

2.1 Legislação e documentos oficiais

A Literatura indígena entra de fato nos currículos escolares quando a Lei nº 11.645 de 2008, estabelece diretrizes para a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. Em específico:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Os conteúdos que passam (ou deveriam) a habitar as salas de aula, de acordo com a garantia da lei, envolvem não só os textos indígenas, mas também a história, luta e cultura, ressaltando inclusive suas contribuições em diversos âmbitos da sociedade. Saímos então, daquela representação estática, dos personagens colonizados de 1500 para uma concepção de indivíduos ativos da sociedade atual. Isso significa que,

o indígena não é o alvo/objeto da lei ou dos direitos humanos como se fosse um paciente enfermo, no qual a ciência médica aplica seus recursos para curá-lo, mas um agente, um ator que atua para fazer valer seu direito, luta para encontrar sua maneira de aplicar a lei num espaço que — a saber — não lhe é dado, mas tomado em negociações nem sempre justas ou pacíficas e nunca completas. (KRENAK, 2019, p. 330)

Assim, para Edson Krenak, esses mecanismos legais como a Constituição de 1988, a declaração das Nações Unidas dos Povos Indígena (ONU, 2008) e a Lei nº 11.645 (2008), se constituem como um “memorial” para a população brasileira não indígena, bem como para o Estado, com o objetivo de reparar e não repetir os erros, ou melhor, os crimes cometidos contra os povos nativos desde a colonização (KRENAK, 2019).

Além da lei, a inclusão da Literatura e da cultura indígena nas salas de aula ganhou mais força com o reforço dos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver

nos ensinos infantil, fundamental e médio do Brasil, seja ele público ou privado. De modo geral, um dos conceitos que a BNCC nos traz é o de valorização da diversidade, como podemos verificar no trecho:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p.10).

Essa preocupação com a cultura e identidade dos povos, sendo promovidas sem estigmas e estereótipos, aparece também de forma específica, quando referente ao uso da literatura, onde por hora nos deteremos a apresentar trechos do Ensino Fundamental II e Médio. Sobre o primeiro, o documento apresenta a seguinte diretriz da competência leitora:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2017)

Há a menção às narrativas indígenas, ligadas ao gênero textual ‘lenda’, provavelmente por ser considerado mais atrativo ou adequado as turmas do 6º ao 9º ano ou pelo estereótipo vinculado ao tipo de literatura. Entretanto, como discutimos no capítulo anterior, a literatura indígena vai muito além dos mitos e lendas e, quando pensamos no tema infanto-juvenil as obras indígenas são diversas e até mesmo mais conhecidas, havendo, portanto, um leque de opções que pode ser utilizado pelo docente no preparo das atividades pedagógicas, inclusive em relação aos demais gêneros presentes no trecho destacado. No entanto, quando a diretriz se volta ao Ensino Médio temos uma abrangência maior em relação as obras indígenas e a sua abordagem, já que entra em cartaz a disciplina específica de Literatura, assim, no excerto a seguir, temos os conceitos que devem ser trabalhados em cima delas:

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BNCC, 2017)

Essa diretriz, com foco na abordagem das obras, busca abordar os aspectos da estética e da crítica literária, bem como, os culturais e sociais, estabelecendo ainda uma ponte com os dias atuais, convergindo com o que é apontado por Maria e Valente (2013) de que "deve-se trabalhar a literatura na escola em sua dimensão estética, valorizando a relação entre o leitor e a obra, pois é na obra que se confronta o mundo do autor com o do leitor" (MARIA, VALENTE, 2013). E em se tratando da Literatura Indígena, é extremamente necessário que haja esse confronto entre a realidade descrita pelos autores nativos e a realidade vivida pelo sujeito que lê, pois a partir dele conseguimos construir uma relação de empatia e desconstruir o preconceito instituído.

Dessa maneira, entendemos a importância de políticas que estabelecem garantias legais para esse processo de recuperação da autoria e valorização indígena dentro dos espaços da educação básica, para que a partir dela, possa atingir as demais instituições sociais e haja de fato, uma (re)construção dos estigmas e pensamentos arcaicos carregados desde a chegada de Cabral.

2.2 Abordagens da cultura indígena na Educação Básica

A existência da Lei nº 11.645 e das diretrizes da BNCC, no entanto, não garantem na prática que, de fato, as escolas públicas e privadas do país tenham essa preocupação ao se tratar da cultura indígena. Por esse motivo, ao mencionarmos o termo Literatura Indígena numa roda de conversa é quase certo que causará algum estranhamento e dificilmente alguém conheceria referências de autores e obras nesse diálogo, ou rememorando o exemplo do primeiro capítulo, se pedirmos uma descrição visual do que vem à mente ao pensar a palavra Índio, ainda receberíamos aquela construção generalizada de povos de cabelos escorridos, nus, com dois traços pintados na face, morando em uma oca, sem acesso a tecnologias e outras coisas consideradas “marcos da civilidade”. A partir dessas constatações do dia a dia, é possível perceber o déficit que a sociedade ainda tem em relação ao conhecimento das culturas indígenas

e como aponta Daniel Munduruku, esse imaginário do "índio" ainda é muito reproduzido nas salas de aula porque “a escola é a última instituição a se atualizar” (MUNDURUKU, 2019).

A folclorização do indígena ocorre como uma tentativa errônea de valorização, que acaba por disseminar a imagem de um índio-personagem que foge a realidade. Temos na comemoração de Dia do Índio, um exemplo claro dessa romantização: crianças com uma pena na cabeça, tinta no rosto e um ideal irreal. Nas palavras do autor indígena,

quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção, uma ideia folclórica e preconceituosa. Por isso, quase sempre as comemorações desta data feitas nas escolas reproduzem o estereótipo. Mas, se nós continuamos tratando isso como ficção, vamos continuar deseducando nossas crianças. (MUNDURUKU, 2019)

É difícil encontramos uma comemoração do dia do Índio onde haja um diálogo do sujeito indígena com os alunos, seja por meio de vídeos, encontros presenciais ou através do contato com a literatura, que, “para os não indígenas, é um convite para olhar o exterior, além do texto”, bem como, “uma alternativa de se corrigir o tempo passado, marcado pela violência, colonização e marginalização, e criar um futuro de diálogo e convivência” (KRENAK, 2019).

Sobre a abordagem literária na sala de aula, entramos novamente no conflito Indianismo versus Literatura Indígena. Pedir a leitura de *Iracema*, *O Guarani* ou outro clássico romântico por si só, como proposta de atividade intercultural não é exatamente o conceito exposto na BNCC do trabalho com a Literatura Indígena. Pelo contrário, apenas caímos novamente naquele apagamento de uma autoria indígena que é rica, mas, mesmo assim, pouco conhecida. Muitas vezes, esse processo ocorre, pois nem mesmo o docente teve contato com essas obras durante os anos na graduação e o cânone literário ainda não as considera tanto quanto os “clássicos”.

Além disso, os Livros didáticos, que devem servir de auxílio ao professor, nem sempre compreendem uma diversidade literária que inclua os povos indígenas. E, por isso, faremos uma breve análise das exigências esperadas na escolha desses materiais de ensino nas escolas públicas regulares.

2.2.1 A Literatura Indígena no Livro Didático

O regimento do Livro Didático, ao qual denominaremos LD, se dá através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pelas diretrizes que constituem os materiais

e pelo cumprimento das normas da BNCC, na escolha dos LD's. Nesse processo, alguns pontos sobre a temática indígena aparecem no “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático 2021”, são eles, a obrigatoriedade da obra:

d. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social

f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 52)

Isso implica dizer, que o material deve apresentar a cultura indígena, sem estereótipos, e de forma positiva, não mais como um povo antigo que não contribui ativamente na sociedade atual, como vimos ser disseminado por muito tempo. Pelo contrário, é ressaltada firmemente a preocupação em desconstruir essa imagem mostrando seu protagonismo social.

Da mesma maneira, em relação a literatura, traz também alguns preceitos que devem ser seguidos, como “representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria e ao contexto de produção (expressiva quantidade de autoras mulheres, bem como de africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 94). Nesse excerto, temos menção especificamente a presença de produções de autoria, feminina, africana e indígenas. E em um segundo momento, temos destaque a presença do protagonismo desses povos como personagens nas obras:

A aprovação das obras literárias será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como a vivência de mulheres. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 95)

Vemos então, no que tange as diretrizes do PNLD, a presença de abordagens voltadas a temática indígena como critérios de aprovação das obras. Entretanto, quanto aos dois últimos excertos que se tratavam exclusivamente da literatura, ambos eram relativos apenas ao âmbito do Ensino Médio. Não há, portanto, menção à necessidade da presença de uma literatura infanto-juvenil de autoria ou, ao menos, protagonismo indígena no documento. É presumível que isso ocorra pelo peso maior da literatura nos anos finais, pois esta se encontra enquanto disciplina escolar obrigatória, porém esse fato não anula a importância do contato do Ensino Fundamental com as obras e textos literários em sua formação acadêmica.

Outro ponto percebido no documento, foi a falta da Lei Nº 11.645/2008 que garante a cultura indígena na educação. Há, no edital, uma seção que diz respeito a legislação, diretrizes e normas oficiais da educação que devem ser obedecidas de acordo com leis e programas que são mencionados logo após em uma lista que contempla as leis que regem as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o estatuto da pessoa com deficiência, o estatuto do idoso, o código de trânsito brasileiro, dentre mais 22 citações enumeradas. Essa falta é uma das lacunas no que diz respeito a garantia legal dos povos autóctones na educação, que tanto custou para ser conquistada.

Segundo Sá (2017), que analisou a implementação das Leis Federais nos LD's de Ensino Médio, a presença de produções de cunho indígena e afrodescendente são muito reduzidas, sendo as indígenas quase inexistentes nos materiais do PNLD analisados (SÁ, 2017). Ainda segundo a autora,

Implementar o “novo” é e será sempre um desafio para a Educação, visto que a simples adição de conteúdo não se configura um caminho eficaz para se alcançar mudanças substanciais. As leis supracitadas reivindicam uma mudança ideológica que vai além do alcance de medidas restritas ao plano da descrição ou da citação de expressões artísticas e culturais “diversas”. (SÁ, 2017, p. 1439-1440)

Diante da trajetória da sociedade, é certo que a educação evoluiu em muitos sentidos quando falamos da inserção da cultura dos povos indígenas no ensino regular. Entretanto, essa mudança ideológica esperada da implementação do “novo”, como nos fala Sá, ainda precisa abarcar, de fato, as instituições de ensino do ciclo infantil aos anos finais, incluindo uma

literatura que não deve ser apenas restrita as séries que possuem “Literatura” como disciplina curricular.

Diante desses aspectos, é possível entender como a teoria e a prática nem sempre ocorrem em simultaneidade, e, por isso, essa dissertação se propõe a investigar a seguir como, e se, a literatura indígena aparece nos materiais regidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas séries do Ensino Fundamental II.

3. A LITERATURA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

És humilde e guerreira.
Mas sei que tens uma cachoeira de lágrimas
Dentro do peito
E uma enorme garra na VOZ
Pra gritar esse massacre SEM PAZ
Mas luta, mesmo que não possas falar
Por ora, minha TERRA
Porque ainda estás presa
Nas garras da tua própria história.⁸

(Eliane Potiguara)

Após revisitarmos toda a trajetória da literatura indígena, desde sua popularização até sua inserção (ainda tardia) no campo escolar, a partir da lei e dos documentos oficiais, precisamos verificar como essas diretrizes se aplicam na prática das instituições de ensino. O instrumento de trabalho que resulta diretamente desses artefatos legais, como vimos pelo edital de seleção do PNLD, são os materiais didáticos formulados e entregues ao corpo docente e discente no objetivo de padronizar e sequenciar os conteúdos, bem como de auxiliar alunos e professores durante os anos escolares.

Para analisar os Livros Didáticos de Língua Portuguesa é preciso primeiramente entender seu papel norteador: funcionando como auxiliar do profissional na prática pedagógica, mas não como um ‘fim em si próprio’, como único instrumento possível para este processo. Cabe então, ao docente mediar seu uso e estabelecer as relações necessárias, de acordo com o contexto específico de cada escola e turma. Ademais, reconhecemos ainda que as propostas de leitura e reflexão acerca da língua ou do texto, se tratam de um movimento diacrônico, respondendo de modos diferentes e evoluindo ao longo do tempo, dos estudos acadêmicos e das mudanças da Língua Portuguesa, que sabemos não ser estática (BIAZETTO, 2017).

⁸ Trecho retirado do poema “Terra-Mulher”.

Posto isso, este trabalho analisará os materiais didáticos, aprovados pelo PNLD, referentes a disciplina de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O *corpus* escolhido foi a coleção impressa “Português: Conexão e Uso”, da editora Saraiva e formulada por Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho em 2018. Sua opção se deu por serem livros atuais, referentes ao PNLD 2020, 2021, 2022 e 2023 e pelo seu uso nas escolas públicas de João Pessoa (Paraíba).

Cada obra está seccionada em 8 (oito) unidades, as quais se subdividem em dois grandes momentos de leituras, com gênero e temática que dará continuidade a seção. Esses momentos de leitura se ramificam em tópicos de: exploração e interpretação do texto; contextualização da temática em um diálogo com o cotidiano, atividades de escuta, oralidade, recursos digitais, produção escrita e reflexão sobre a língua. Além disso, em cada volume há a sugestão de um projeto elaborado ao longo do ano intitulado “Produção do ano”. São eles: A construção de um almanaque no 6º ano; de um programa de rádio no 7º ano; de uma revista no 8º ano; e de um jornal da turma no 9º ano.

Para tanto, a análise será realizada à luz das teorias e dos documentos oficiais já resgatados – BNCC, Lei nº 11.645/2008 e as diretrizes do edital do próprio PNLD – a fim de observar se a Literatura Indígena aparece e de que modo isso ocorre, e será dividida em três categoriais de investigação para melhor construção dos tópicos a serem refletidos: a presença de autores indígenas; a presença de textos sobre a cultura indígena; a abordagem da literatura indígena. Além disso, será apresentada também as sugestões de atividades e comentários, pertinentes à temática investigada, presentes nas edições do “Manual do Professor”, bem como, as orientações iniciais acerca dos volumes e das propostas pedagógicas nele inseridos, funcionando assim, como um guia para o docente.

3.1 Da presença de textos indígenas

Ao longo dos quatro volumes da coleção, há textos que rememoram a cultura indígena, ou mesmo, textos de fato literários sobre a temática, entretanto nem todos de autoria nativa. Porém há, também, uma discrepante diferença entre a edição do 6º ano e as demais. Na primeira, só é possível encontrar uma página em que aparece uma menção aos povos indígenas do Brasil através da imagem de uma enciclopédia do Instituto Socioambiental (ISA), na seção de “Como fazer uma pesquisa no ambiente digital para selecionar informações”.

É interessante mencionar, que durante as unidades desse volume há um grande resgate a temas relacionados a natureza, a Amazônia e aos animais em/ou com risco de extinção, mas em nenhuma das atividades propostas a respeito da temática é levantado o fato de haver povos originários habitando aquele local e lutando a favor da proteção de fauna e flora. Também não há sequer nas instruções ao professor, na página em que há menção ao nome dos povos, uma sugestão de aprofundamento ou explicação sobre eles, priorizando apenas os aspectos técnicos de que se tratava o capítulo.

Essa discrepância mencionada sobre a coleção, ocorre porque, nos demais livros encontramos ao todo 14 menções, seja de literatura de autoria indígena, não indígena, ou textos que tratam de sua cultura, um número bem considerável se levarmos em conta que na série inicial do Ensino Fundamental II, isso só apareceu uma vez e de forma bem generalizada. No livro do 7º ano foi possível encontrar o tema em sete vezes, no do 8º tivemos a aparição três vezes e, por fim, no volume de 9º ano há quatro registros.

Para melhor organização do subcapítulo, dividiremos os textos de cada livro em 2 grupos, comentando como cada um deles se comporta:

- 1- Textos literários de temática indígena;
- 2- Textos informativos, notícias jornalísticas, depoimentos, carta aberta ou outros gêneros com temática indígena.

Como mencionado, o primeiro livro (6º ano) apenas possui uma breve menção a nomenclatura dos povos, estando, portanto, no grupo 2 e demonstrando um desacordo com as diretrizes presentes tanto no Edital do PNLD, quanto na BNCC e na Lei 11.645, por não proporcionar aos alunos dessa faixa etária, o contato com a cultura autóctone. Já o livro do 7º ano se apresentou de forma totalmente antagônica, portando a maior quantidade de textos e menções indígenas da coleção. Dentre eles, três fazem parte do grupo de textos de fato literários:

- Uma lenda do povo Bororo, em uma versão escrita por Clarice Lispector, chamada “Como nasceram as estrelas”. Nessa seção, o livro apresenta a diretriz EF67LP28 (ver 2.1) da BNCC, que estaria sendo cumprida com a presença do texto.
- Uma animação baseada em uma lenda dos Karajá chamada “A lenda do dia e da noite”, mencionando brevemente no enunciado da proposta ao aluno, o caráter oral e como esses textos existem a milênios, acompanhada da imagem do documentário “Curacy

Ra'Angaba – O céu Tupi-Guarani”, dirigido por Lara Velho e Germano Bruno Afonso. Além disso, no card destinado ao docente é sugerido que, este, comente que o documentário que originou a ilustração da página, foi produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), explique o objetivo de preservação do conhecimento dos anciãos da tribo⁹ e apresente-o a turma se houver oportunidade.

- Uma sugestão de leitura, em uma seção sobre a origem dos alimentos, da narrativa em forma de lenda no livro “Boloriê: a origem dos alimentos,” do autor indígena Ariabo Keso. Aos docentes, é destinada a sugestão de leitura de algumas matérias e da construção de uma conversa com a turma sobre a maneira de conceber o mundo e o perigo de extinção de uma língua, após a leitura da obra, porém, esta não é de fato uma das atividades presentes no exemplar do aluno, trata-se apenas de uma sugestão do manual do professor.

Os outros quatro textos presentes no volume, fazem parte de outros gêneros textuais, como:

- Trechos de um texto informativo sobre a sociedade Munduruku, presente no site Povos Indígenas no Brasil.
- Trecho de uma entrevista com o autor indígena Daniel Munduruku, sobre o papel da literatura como luta e resistência.
- Uma menção breve a divindade indígena do povo Desana, Yebá Buró, a criadora do mundo, em uma seção sobre mitologia e representação do herói na literatura e no cinema.
- Carta aberta por Davi Kopenawa Yanomami, Sonia Bone Guajajara, Raoni Metuktire, destinada “Aos povos do planeta” sobre a destruição e as dificuldades dos povos indígenas. Há um card ao aluno incentivando o acesso da página do Instituto Socioambiental (ISA) e um card ao docente sugerindo a recomendação do site Povos Indígenas Brasileiros à turma, caso os alunos demonstrem interesse em saber mais sobre eles.

No livro do 8º ano, temos apenas um texto literário, porém totalmente inexplorado e de autoria não indígena, como veremos a seguir:

⁹ Essa nomenclatura utilizada pelo LD é equivocada por carregar os mesmos estigmas da palavra “Índio” e os próprios povos indígenas aconselham a evitar o uso do termo.

- Trata-se de um trecho da narrativa “O drama da aldeia” de Freitas Filho. Entretanto, limita-se apenas a isso. Não há cards destinados ao aluno ou ao professor sobre a temática, tampouco uma exploração do contexto da tal aldeia, ou mesmo a que povo o texto se refere. Percebe-se que o texto está ali unicamente como pretexto para as questões de análise linguística que o seguem.

Além deste, há presente dois textos de outras categorias, ligados a cultura dos povos:

- Uma notícia em forma de post no Facebook da Receita Federal, apresentando a situação da comunidade Pyelito Kue, sofrendo com a falta de acesso à água potável.
- O último texto é uma reportagem digital intitulada “Os indígenas que escaparam do extermínio”, do El País. Nessa proposta, as questões pré-leitura já abordam questionamentos sobre os conhecimentos dos alunos sobre os povos originários do Brasil, ademais, a sugestão do material é realizar a leitura com os alunos e esclarecer dúvidas sobre a situação do povo Paraná.

Por fim, o volume referente ao 9º ano, assim como o anterior, possui apenas um texto literário, porém dessa vez de autoria indígena:

- O poema “Canção Peregrina” da autora Graça Graúna é trazido com questionamentos pré-leitura sobre os grupos sub-representados e pós-leitura sobre alguns elementos do texto. Há sugestões nas atividades para que o docente trabalhe a questão da colonização e suas consequências para a vida dos povos indígenas.

Os textos não literários se configuram em sua maioria por opções que aproximam o leitor da cultura indígena:

- Num estudo sobre etnologia, temos a presença de um Relatório de uma visita ao Museu Nacional de Etnologia em Lisboa, com foco nas produções e objetos culturais dos povos Wauja, a partir das informações fornecidas pela guia turística do passeio. O livro sugere ao docente que comente com os alunos que tais habitantes são conhecidos pelo trançado em sua cestaria e pelas peças de cerâmica e indica que sugira a turma o portal do Instituto Socioambiental (ISA) para mais informações.
- Ainda sobre o estudo de um relatório de visita, há uma imagem da página de atendimento do site do Museu do Índio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com o objetivo de iniciar uma proposta de atividade para construção de seus próprios relatórios de visita de um local a ser escolhido. Para o docente é disposto um card

sugerindo que comente com a turma sobre a importância dos povos originários, da manutenção de sua memória cultural e de sua situação de vulnerabilidade atual.

- A última menção a temática indígena é a presença de versos da música “Índios” de Legião Urbana em uma questão de interpretação textual e análise linguística.

3.2 Da presença de autores indígenas

Em relação a autoria de fato indígena, constatamos na análise dos LD's, uma grande escassez em relação a uma visão dos quatro exemplares, havendo apenas dois textos literários de escritores nativos. O livro Boloriê, referente ao 7º ano, está presente nessa contagem, no entanto, aparece apenas como sugestão de leitura no material didático, não havendo, portanto, questões ou atividades ligadas a ele no livro didático em si, cabendo ao professor mediar e conduzir essa proposta pedagógica “por fora”. Em contraponto, o poema Canção Peregrina, no 9º ano, aparece de forma integral, inclusive com espaço a informações sobre a autora e é abordado em sua temática nos questionamentos pré e pós leitura.

Além disso, fora da classificação de literatura, há a menção ao autor Daniel Munduruku, com um trecho de entrevista, e a aparição do escritor Davi Kopenawa Yanomami, junto com outros dois líderes indígenas, na Carta aberta “Aos povos do planeta”, ambos no volume do 7º ano.

Desse modo, podemos perceber que há um maior déficit, no que diz respeito ao cumprimento das diretrizes que garantem, no papel, a presença da cultura e literatura indígena nos LD's, nos volumes do 6º e 8º ano, principalmente nesse primeiro, cujo espaço para incluir a cultura indígena na temática da Amazônia e preservação da natureza, não foi utilizado. Além disso, vemos que a autoria nativa continua negligenciada, quer seja pela aparição, ou melhor, desaparecimento, quer seja pela abordagem como é tratada.

3.3 Da abordagem

Ao longo da análise, foi possível perceber que apenas em certas seções há uma abordagem efetivamente visando compreender a temática e trabalhá-la. A maior parte das atividades que continham aspectos da cultura indígena, principalmente as que classificamos fora do grupo dos textos literários, usavam as notícias, imagens e reportagens de forma

superficial, quando realmente havia questões de interpretação, ou apenas para trabalhar apenas os aspectos da língua, dispensando totalmente os sentidos do texto.

Para exemplificar, observaremos a abordagem de algumas dessas seções mencionadas. Iniciando pelo livro do 6º ano, temos a única aparição da cultura indígena, na figura abaixo:

Figura 1

3. Agora, analise a página da enciclopédia digital, em que foi dado um clique no link "Bororo".

BORORO

Nome
Localização
Língua
Situação atual do território
Histórico do contato
População
Organização social e parentesco
Vida cerimonial
Organização e política
O conhecimento da natureza
Ciclo anual das atividades
Atividades econômicas
Relação com a sociedade regional
Situação de saúde
Projetos governamentais e não-governamentais na região
Nota sobre as fontes
Fontes de informação
VIDEOS

O termo *Bororo* significa, na língua nativa, "pátio da aldeia". Não por acaso, a tradicional disposição circular das casas faz do pátio o centro da aldeia e espaço ritual desse povo, caracterizado por uma complexa organização social e pela riqueza de sua vida cerimonial. A despeito de hoje terem direito a um território descontínuo e descaracterizado, o vigor de sua cultura e sua autonomia política têm atuado como armas contra os efeitos predatórios do contato com o "homem branco", que se estende há pelo menos 300 anos.

BORORO. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo>>. Acesso em: 24 maio 2018.

- Se o internauta quer obter informações sobre a quantidade de habitantes Bororo que existem no Brasil, em qual *link* da coluna da direita ele deve clicar?

No item **População**, que se encontra na coluna BORORO, na lateral direita da página.

4. Para encontrar informações detalhadas sobre o modo como os Bororo vivem em seu dia a dia, que *link* da coluna, na lateral direita da página, leva a esse conteúdo?

O **link Organização social e parentesco**.

5. Se sua questão investigativa estivesse relacionada a uma explicação de como os Bororo criam suas regras de convivência e escolhem seus líderes, em que *link* clicaria?

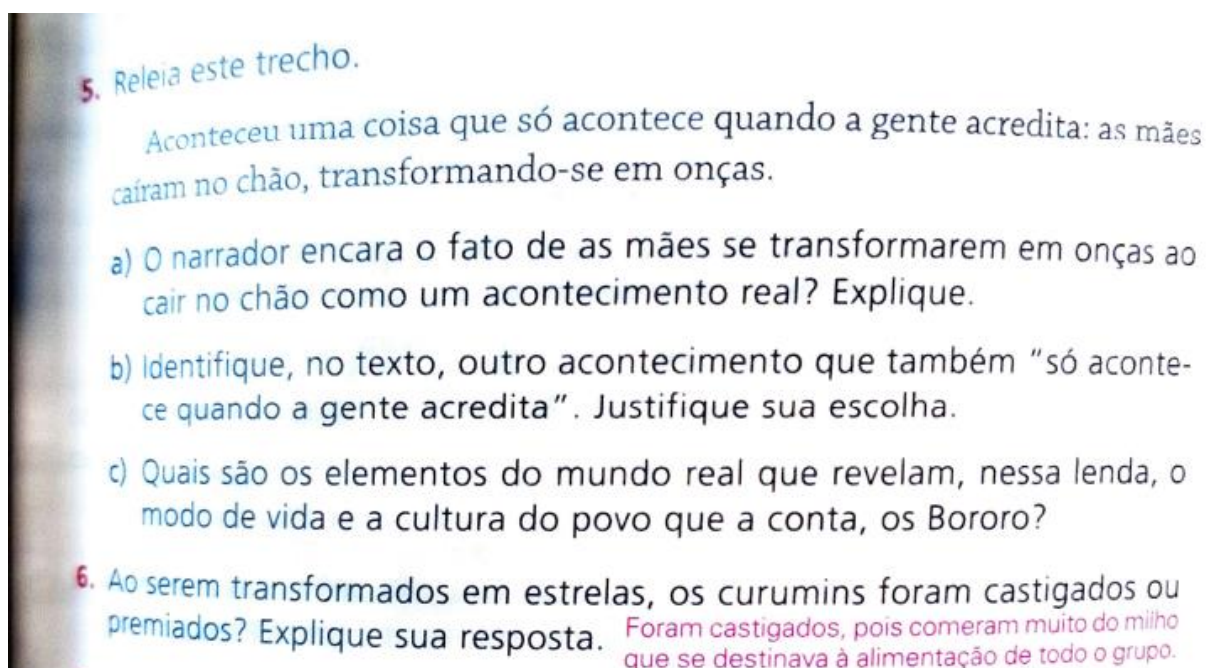
Organização e política

Fonte: Português: Conexão e uso, 6º ano.

Na imagem temos a página de uma enciclopédia digital com algumas informações sobre o povo Bororo, seguida de algumas questões que tratam do caminho digital necessário para acessar cada parte da matéria. É perceptível que as informações da cultura indígena foram utilizadas apenas para explorar os conceitos de hiperlink e localização em uma página digital, ignorando totalmente a relevância da temática em si.

Indo para o livro do 7º ano, um dos mais coerentes as diretrizes e competências dos documentos oficiais, trazemos como exemplo primeiramente a abordagem acerca do texto literário indigenista, não escrito por um autor nativo, de Clarice Lispector:

Figura 2



Fonte: Português: Conexão e uso, 7º ano.

Há uma preocupação maior com a interpretação da narrativa, bem como com os elementos culturais do povo Bororo, questionado na letra “b”. Embora haja uma abordagem mais completa, literariamente falando, o texto traz uma recontagem de um mito indígena ainda escrito pelos olhos de uma autora “branca” que já possui grande prestígio no cânone brasileiro.

Ainda nesse volume, temos uma proposta de atividade presente no Manual do Professor, a ser realizada em sala de aula, com o objetivo de perceber e desconstruir o preconceito contra os indígenas, bem como, de compreender a diferença cultural entre os vários povos, ampliando então, a visão dos alunos sobre aquela imagem inerte e generalizada carregada pela palavra “índio”. Vejamos as duas imagens a seguir:

Figura 3

- Planeje a realização da roda de conversa antecipadamente. Divida os alunos em grupos e assinale um povo indígena para cada grupo. No site Povos Indígenas no Brasil (disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>; acesso em: 25 jul. 2018), do Instituto Socioambiental, há informações detalhadas sobre os povos indígenas brasileiros. Escolha aqueles que apresentem informações sobre a divisão do trabalho entre homens e mulheres e proponha aos alunos que, se possível, consultem o site, além de livros e revistas e/ou os professores de História e Geografia.

Fonte: Português: Conexão e uso, 7º ano.

Figura 4

- Estas atividades têm como objetivo levar os alunos a refletir sobre preconceitos e discriminação e o respeito à diversidade de gênero, desenvolvendo competências socioemocionais como a consciência social e a habilidade de relacionamento, bem como a de se comunicar com clareza, ouvir e cooperar com o grupo.

Fonte: Português: Conexão e uso, 7º ano.

Figura 5

- É importante que os alunos observem, a partir de suas respostas, que não há uma única cultura indígena, mas diversos povos, com costumes e crenças muito diferentes entre si. Essa visão equivocada transparece quando se acredita que os indígenas moram todos no mesmo tipo de habitação, comunicam-se usando a mesma língua, etc.

Fonte: Português: Conexão e uso, 7º ano.

Essa atividade traz um caráter extremamente necessário ao processo de desconstrução dos estereótipos disseminados ao longo do tempo, trabalhando para que o aluno consiga perceber a peculiaridade de cada povo e suas diferenças, além de ter o incentivo e o acesso a história de seu próprio país e a riqueza que ele carrega. É esse tipo de proposta que colabora para o exercício efetivo da Lei nº 11.465 e entra em acordo com o que requer os documentos oficiais, dando subsídio para que o docente trabalhe a temática em sala de aula.

Partindo para o 8º ano, temos uma abordagem oposta a que se deu no texto de Lispector, porém com uma única similaridade: a narrativa apresentada ainda possui uma classificação indigenista. Esta, no entanto, não é trabalhada de mesmo modo, possuindo questões puramente de análise da língua, como podemos ver principalmente no exercício “b” que solicita o sentido das palavras “ter” e “haver” e no “c” que explora a classificação de uma das orações do texto em relação ao Sujeito. Não existe, portanto, uma análise do trecho, nem mesmo uma contextualização em relação a sua temática, sua existência é apenas plano de fundo para embasar as poucas questões de língua portuguesa, referentes a ele. Abaixo é possível verificar o excerto retirado da narrativa e as subseqüente questões.

Figura 6

3. Leia este trecho e observe o uso dos verbos destacados.

O drama da aldeia

A povoação
 Eram quase dez horas da manhã quando um jornalista curioso perguntou a um dos cabanos costado a um dos quatro pilares que sustentavam o baixo alpendre da singela quitanda de Dona Julia:
 — E quando adoece uma pessoa aqui, o que é que vocês fazem?
 — Só tem um jeito Doutor: é esperar que morra pra gente enterrar. Nós não vamos embora também porque não temos pra onde. Mas, senão, **há** muito tempo que a gente estava longe daqui. Só vem gente por aqui em tempo de eleição. [...]
 [...]

FILHO, Freitas. O drama da aldeia. *Memória viva dos povos do mar de Kapui*. Disponível em: <www.brasilcidadao.org.br/museu/artigos_01.php>. Acesso em: 28 jul. 2010.

a) Segundo a fala do morador, como se justifica o título da matéria, dado pelo jornalista?
 O drama é causado pela falta de assistência médica, pelo isolamento, pela falta de acessibilidade a centros urbanos maiores.

b) No terceiro parágrafo, na fala desse morador, são usados os verbos **ter** e **haver**. Com que sentido foram empregados?
 No sentido de existir.

c) No trecho "Eram quase dez horas da manhã", temos uma oração sem sujeito ou com sujeito?
 De que modo é feita a concordância verbal?
 Oração sem sujeito. A concordância verbal (verbo **ser**) é feita com o numeral (**dez horas**).

Fonte: Português: Conexão e uso, 8º ano.

Ainda nesse volume, temos um post de Facebook da Receita Federal informando e denunciando a falta de água potável a comunidade Pyelito Kue e divulgando a seguinte imagem:

Figura 7

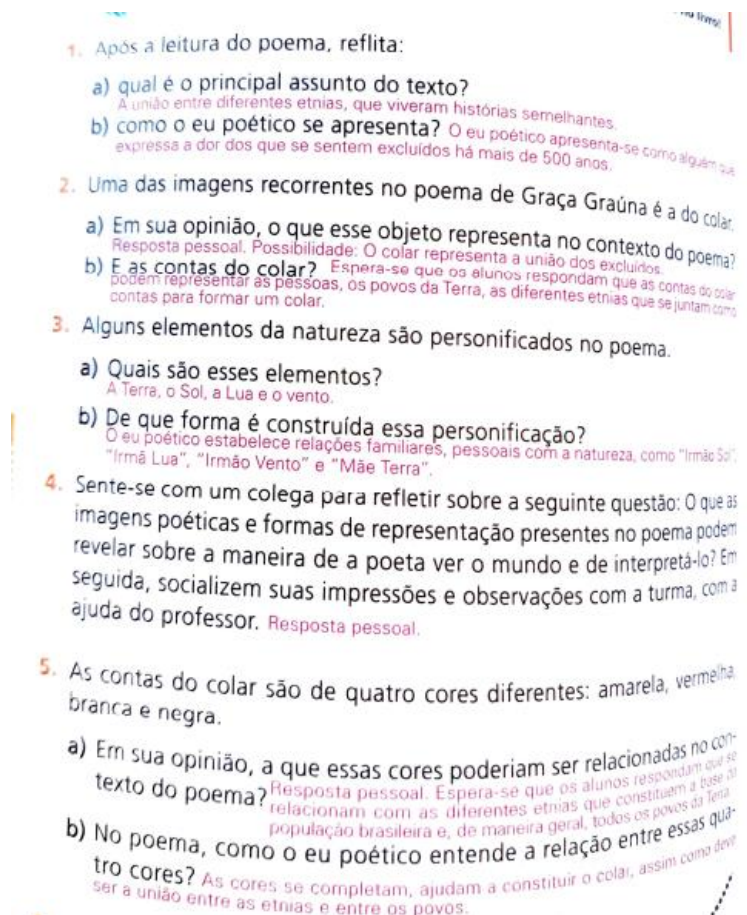


Fonte: Português: Conexão e uso, 8º ano.

A primeira proposta de atividade, em relação a imagem, é um questionamento ao aluno sobre o que significam os traços geométricos, tendo como resposta esperada no Volume do Professor: “As figuras geométricas estão relacionadas aos grafismos que os indígenas produzem como forma de manifestação cultural.” A proposição de instruir acerca dos elementos culturais indígenas, inclusive muito presente em suas obras literárias, é, de certo, muito positiva, mas, somente quando o aluno já foi preparado para a atividade e aquelas informações já façam parte de seu repertório prévio. Não é o que ocorre com a proposta do livro didático, cujo questionamento aparece de forma solta e, ainda sim, espera que o aluno tenha conhecimento o suficiente para entendê-lo, sem nenhuma preparação anteriormente ao longo do mesmo livro.

Por fim, no volume do 9º ano, temos como exemplo o poema da autora indígena Graça Graúna, que não só aparece de forma integral, como também apresenta páginas de atividades de interpretação textual, análise literária e compreensão da temática.

Figura 8



Fonte: Português: Conexão e uso, 9º ano

Assim, além de apresentar uma autoria realmente indígena, demonstra uma preocupação com o texto literário, proporcionando que o aluno discorra sobre suas interpretações e reações aos aspectos do poema e reflita a respeito da valorização da cultura indígena, mas principalmente que reconheça os elementos literários e a estética daquela obra, destacando seu valor também enquanto Literatura.

No geral, os quatro volumes do PNLD tentam incluir aspectos indígenas assim como insiste os documentos oficiais e a lei, contudo, essa tentativa nem sempre é realizada da melhor maneira, privilegiando de fato a Literatura Indígena. Essa presença ainda é muito escassa, se comparada a quantidade de outros textos ao longo dos materiais. Ademais, encontramos uma grande disparidade entre a quantidade de menções indígenas ao longo dos quatro anos, sendo o ano inicial do Ensino Fundamental II (6º ano), o mais afetado e o ano seguinte (7º ano), o mais completo (quantitativamente falando). Assim, enxergamos que a Literatura indígena ainda é, mesmo com todas as garantias legais que conquistou, muito pouco trabalhada dentro da educação regular, mas não tiramos o mérito de já estar presente e ser parte desses materiais didáticos, coisa que a alguns anos atrás dificilmente aconteceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade em movimento, evoluindo constantemente, crescendo e se adaptando, mas ao longo de 500 anos, ironicamente continuamos alimentando um ideal de um indígena congelado no tempo, estático, que não contribui ativamente para a sociedade e tampouco se adaptou a modernidade dos dias atuais. Incluímos esse fato ao pensamento de que, tudo aquilo que se encontra a margem da regra, e, portanto, fora dos padrões normativos impostos, acabam vistos de forma inferior e sendo “marginalizados” pela sociedade. Esse comportamento vem sendo disseminado em detrimento de uma raiz histórica cruel, escrita pelas mãos dos homens brancos que colonizaram essas terras que até então, eram de outros povos.

Para Bourdieu (1992), a escola reproduz as desigualdades da sociedade e em complemento a isso, Munduruku (2019) afirma que, esta, é sempre a última instituição a se atualizar. A educação tem importância fundamental no processo de desconstrução ou de construção de estereótipos e na maioria das vezes, acaba por manter os (pre)conceitos já enraizados, num sistema quase que automático, reproduzindo assim, a “estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante (BOURDIEU, 1992, p. 52)”.

Diante disso, este trabalho investigou como essas instituições de ensino estão repassando tais conceitos em relação aos indígenas, com foco principalmente na presença ou ausência, da Literatura Indígena nos Livros Didáticos. Após construir a trajetória da representação do nativo na literatura ao longo dos anos até chegarmos de fato em uma autoria própria, percebemos o déficit que há em relação ao incentivo e valorização desses escritores com tanta história para contar.

Em relação a análise dos LD's do 6º ao 9º ano, ou seja, o Ensino Fundamental II, aprovados pelo PNLD, foi constatado que nem sempre eles se encontram seguindo na prática o que pede a teoria: na Lei nº 11.645, na BNCC e no próprio Edital de seleção do PNLD. A literatura de autoria indígena pouco aparece e, mesmo os textos informativos variados sobre a cultura indígena, quando surgem, não possuem uma abordagem que contemple verdadeiramente seus aspectos culturais, limitando-se apenas a um pretexto para atividades de análise da língua.

Não podemos deixar de mencionar que, realmente há algumas menções e algumas abordagens extremamente pertinentes ao trabalho com a cultura e literatura indígena, sugerindo inclusive materiais complementares ao docente e aos discentes, certas vezes. Porém ainda não enxergamos uma constância nessa abordagem em detrimento dos quatro anos do ensino fundamental II. Esse trabalho, principalmente com a Literatura Indígena, encontra-se muito escasso e por mais que tenha evoluído nos últimos anos, ressalva que não podemos deixar de lado, ainda temos um longo caminho a percorrer para alcançar a valorização das histórias e enfim autoria desses povos silenciados por tanto tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, J. de. **O guarani**. São Paulo: Nobel, 2010.

ALENCAR, J. de. **Iracema**. 30 ed. São Paulo: Ática, 1998.

ARÃO, L. **Sobre o realismo na literatura indigenista**. Garrafa, v. 7, n. 21. Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10/12/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação nº 03/2019 – CGPLI: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

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”**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília-DF, 11 mar 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm > Acesso em: 10/12/2020

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução: Elementos para uma teoria de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

CAMINHA, P. V. de. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Ministério da Cultural. Disponível em: < http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf > Acesso em: 07/11/2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, C. P. A. de. **A narrativa híbrida de *O rastro do jaguar*: a representação dos índios da América do Sul revisitada no romance histórico contemporâneo**. XII Congresso Internacional da ABRALIC. Curitiba, 2011.

CARVALHO, M. **O rastro do jaguar**. São Paulo: Leya, 2009.

CERNICCHIARO, A. C. **Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil**. Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.

COSTA, W. L.; LIMA, L. C. B.; SANTOS, M. S. **Literatura indígena: a importância de trabalhar as narrativas indígenas na sala de aula**. Revista Philologus, Ano 25, n. 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2019.

DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. de. **Português: Conexão e Uso, 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. de. **Português: Conexão e Uso, 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. de. **Português: Conexão e Uso, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DELMANTO, D. CARVALHO, L. B. de. **Português: Conexão e Uso, 9º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DORRICO, J. **A oralidade no impresso: o 'eu-nós lírico-político' da literatura indígena contemporânea**. BOITATÁ, Londrina, n. 24, ago-dez 2017.

FOLLE, A. PORTO, L. T. **Literatura e livro didático no Brasil: a exclusão da literatura de autoria indígena no ensino médio**. Rev. Ciências Humanas. Mai./ago. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/233900840.pdf> > Acesso: 11/12/2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984.

FRANCA, A. GOMES, T. D. MUNDURUKU, D. **Bibliografia das Publicações Indígenas do Brasil**. 2019. Disponível em: <https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publicações_indígenas_do_Brasil> Acesso em: 07/11/2021.

GAMA, B. **O Uruguai**. 1769. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/bn000094.pdf>> Acesso em: 30/11/2021.

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

GUESSE, E. B. **Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_130.pdf> Acesso em: 24/11/2020.

KAMBEBA, M. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: _____. DORRICO, J. DANNER, L. F. CORREIA, H. H. S. DANNER, F. (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

KRENAK, E. **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, set.-dez., 2019

MARIA, E; VALENTE, T. Literatura Infantil: Uma possibilidade de inclusão. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, artigos 2013**. Cadernos PDE, v.1, 2013.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio: Versão infantil**. Ucrânia: Callis Editora, 2021.

MUNDURUKU, D. In____: BBC News Brasil. **Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku**. Portal G1, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>> Acesso em: 25/08/2021.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: O reencontro da memória. In: _____. DORRICO, J. DANNER, L. F. CORREIA, H. H. S. DANNER, F. (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

OLIVEIRA, M.D. SILVEIRA, M.G.B. **Existe literatura indígena? O que dizem os professores sobre essas obras literárias**. Disponível em: <[MANOILLYfinal aprovado pela orientadora.docx-413a5d5aac9c40af87bc4bf7f73c36e0.pdf](http://ifrn.edu.br/ANOILLYfinal%20aprovado%20pela%20orientadora.docx-413a5d5aac9c40af87bc4bf7f73c36e0.pdf)> Acesso em: 10/04/2021

SÁ, A. P. dos S. **Livros didáticos de literatura e (des) construção de identidades: reflexões acerca das leis federais brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008**. Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e Interculturalidade em países de língua portuguesa, 2435-2448. 2017.

SANTOS, F. B. **Leitura da literatura indígena na sala de aula: Contribuições para o ensino**. Revista Científica da FASETE 2017.1. Disponível em:

<https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/leitura_da_literatura_indigena_na_sala_de_aula_contribuicoes_para_o_ensino.pdf> Acesso em: 10/12/2020

SANTOS, L. A. O. **O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SANTOS, P. E. **A autoinclusão da literatura indígena contemporânea no cânone brasileiro: uma herança cultural a ser reconhecida.** Revista Literatura em Debate, v. 12, n. 22, p. 107-121, jan.-jul. 2018. Disponível em: <[A AUTOINCLUSÃO DA LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO CÂNONE BRASILEIRO: UMA HERANÇA CULTURAL A SER RECONHECIDA | dos Santos | Literatura em Debate \(uri.br\)](#)> Acesso em: 10/04/2021.

SCHAEFER, A. B. **A literatura indígena na escola: da invisibilidade ao aparecimento.** 2016. 35 f. Dissertação (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157773>> Acesso em: 11/12/2020.

THIÉL, J. C. **A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural.** Literartes, n. 5, p. 88-99. 2016.

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

VERSIANI, C. **A representação arcádica do índio brasileiro: O Uruguai, de José Basílio da Gama.** Amerika, 2016. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/amerika/7266>> Acesso em: 04/06/2021.