



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA**

ANA PAULA DA SILVA AZEVEDO

**LETRAMENTO RACIAL E LITERATURA INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE
PEDAGOGIA DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A9941 Azevedo, Ana Paula da Silva.

Letramento racial e literatura indígena: um estudo sobre pedagogia decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental / Ana Paula da Silva Azevedo. - João Pessoa, 2024.

46 f. : il.

Orientação: Marínes Andrea Kunz.

Coorientação: Taísa Rodrigues Dantas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Decolonialidade. 2. Lei 10.639/03. 3. Lei 11.645/08. 4. Literatura indígena. 5. Letramento racial. 6. Pedagogia decolonial. I. Kunz, Marínes Andrea. II. Dantas, Taísa Rodrigues. III. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA PAULA DA SILVA AZEVEDO

**LETRAMENTO RACIAL E LITERATURA INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE
PEDAGOGIA DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Taísa Rodrigues Dantas (Coorientadora)

Prof. Dr. Diego dos Santos Reis
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Alba Cleide Calado Wanderley
Universidade Federal da Paraíba

ANA PAULA DA SILVA AZEVEDO

**PEDAGOGIA E DECOLONIALIDADE: UM ESTUDO SOBRE LITERATURA
INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito para obtenção do título de
Graduação em Pedagogia.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Marinês
Andrea Kunz.

Coorientadora: Dra. Taísa Rodrigues
Dantas.

JOÃO PESSOA

2024

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Votação popular.....	19
Figura 2 - Tiago Hakiy	26
Figura 3: Capa do livro <i>Awyató-pót: histórias indígenas para crianças</i>	27
Figura 4: A origem da noite.....	29
Figura 5: A surucucu.....	30
Figura 6: Awyató-pót.....	31
Figura 7: Divulgação do Filme Ainbo: Guerreira da Amazônia (2021).....	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2 DECOLONIALIDADE: PEDAGOGIA DECOLONIAL E LETRAMENTO RACIAL.....	14
2.1 Por uma pedagogia decolonial e o letramento racial.....	17
2.2 Bases legais e curriculares para a prática do letramento racial.....	21
3. LITERATURA COMO ESPAÇO PARA O LETRAMENTO RACIAL NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	24
3.1 Literatura indígena.....	27
3.2 Um olhar sobre a obra: <i>Awyató-pót: histórias indígenas para crianças</i>	30
3.3 Algumas estratégias pedagógicas para o conto II: <i>Awyató-pót</i> e a origem da noite.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES	
Apêndice I - Quebra cabeças: Capa do livro.....	48

AGRADECIMENTOS

Agradeço e honro a minha força ancestral que, com muita luta e esforço, me deu condições de estar hoje no ambiente acadêmico, tão sonhado, sendo a primeira integrante da minha família nuclear inicial a cursar o nível superior.

Este trabalho que carrega meu nome e há de contribuir para obtenção de um título é fruto de uma rede de apoio considerável. Agradeço à rede mais próxima, a familiar, que não vou nomear, mas sem sua sustentação efetivamente eu não teria como realizar uma trajetória acadêmica envolvida em projetos, como foi esta em fase de encerramento. Ainda mais sendo mãe.

Agradeço à rede afetiva de apoio construída ao longo deste curso incrível, as minhas Xapiris Michele e Alice, pelo acolhimento e parceria. Assim como a todas as/ aos colegas que compartilharam conhecimentos, dificuldades e sorrisos. Agradeço a Taisa pelas trocas acadêmicas e apoio afetivo ao longo do caminho.

Agradeço aos professores que souberam ser inspiração e deixaram muitas e belas marcas nesta trajetória compartilhada de conhecimentos pedagógicos e afeto. Em especial, deixo meus agradecimentos à Prof.^a Marinês Kunz, que conduziu o processo de orientação deste Trabalho com tanta generosidade e acolhimento. A segurança de sua orientação fez toda a diferença.

Agradeço a Deus por não ter desistido, pois com certeza ele deu aquela forcinha durante os momentos mais difíceis da caminhada.

Gratidão!

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica sobre o letramento racial a partir da literatura indígena sob a perspectiva da decolonialidade. Assim sendo, tem como objetivo entender de que forma a literatura indígena pode contribuir para a efetivação de uma pedagogia decolonial no Ensino Fundamental anos iniciais. Entre os conceitos discutidos temos, principalmente, decolonialidade (Mignolo, 2011), (Quijano, 2005); letramento racial (Ferreira, 2014); ética da alteridade no âmbito educacional (Habowski; Conte; Pugens, 2018); literatura como direito (Candido, 2006) e literatura indígena (Dorrico et al., 2018); (Graúna, 2018). A partir de uma revisão de literatura, debatemos a importância de apresentar a diversidade cultural indígena por meio da literatura, com vistas a ouvir sobre a cultura e história destes povos a partir de suas falas reverberadas pela literatura. Nesse contexto, fundamentada em bases legais e curriculares específicas, indicamos estratégias pedagógicas com algumas atividades envolvendo a leitura e discussões em torno do conto II da obra *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças* (Hakiy, 2011). Desse modo, consideramos que a literatura indígena se constitui em uma forma de acesso a voz de um grupo silenciado e oprimido historicamente, que convive com diferentes tipos de discriminação e violências. Dessa forma, a inserção da literatura indígena ancorada por uma mediação de viés decolonial representa uma necessária fonte de conhecimentos sobre esses povos tão diversos e culturalmente ricos que pode contribuir para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Decolonialidade; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08 Literatura indígena; Letramento racial; Pedagogia decolonial.

ABSTRACT

The present work is a qualitative bibliographical research on racial literacy from indigenous literature from the perspective of decoloniality. Therefore, the objective is to understand how indigenous literature can contribute to the implementation of a decolonial pedagogy in primary education in the early years. Among the concepts discussed we mainly have decoloniality (Mignolo, 2011), (Quijano, 2005); Racial literacy (Ferreira, 2014); ethics of otherness in the educational sphere (Habowski; Conte; Pugens, 2018); literature as law (Candido, 2006) and Indigenous literature (Dorrigo et al., 2018); (Graúna, 2018). Based on a literature review, we debated the importance of presenting indigenous cultural diversity through literature, with a view to hearing about the culture and history of these peoples from their speeches reverberated by literature. In this context, based on specific legal and curricular bases, we developed a pedagogical proposal for activities involving reading and discussions around tale II of the work *Awyató-pót: indigenous stories for children* (Hakiy, 2011). In this way, we consider that indigenous literature constitutes a form of access to the voice of a historically silenced and oppressed group, which lives with different types of discrimination and violence. Therefore, the inclusion of indigenous literature anchored by a mediation with a decolonial bias represents a necessary source of knowledge about these diverse and culturally rich people that can contribute to anti-racist education.

Key words: Decoloniality; Indigenous literature; Law 10,639/03. Law 11,645/08. Racial literacy; Decolonial pedagogy.

"Nós, povos indígenas,
Queremos brilhar no cenário da História
Resgatar nossa memória
E ver os frutos de nosso país, sendo divididos
Radicalmente
Entre milhares de aldeados e “desplazados”
Como nós”
(Eliane Potiguara)

INTRODUÇÃO

Desde o início da trajetória escolar, os principais conteúdos de História e Geografia, por exemplo, são fortemente ditados pela centralidade do poder ocidental e europeu no mundo. De modo que o conhecimento e os saberes são construídos com base nesse protagonismo que tem lugar e sujeito circunscrito, em detrimento à subjugação de tantos outros povos e culturas com seus saberes e conhecimentos não reconhecidos, impondo um apagamento sócio-histórico a diversas etnias e culturas (NASCIMENTO, 2020).

A emergência de temas como racismo no debate social representa um confronto entre as relações de poder que permeiam a sociedade, ora estabelecida, como um todo. No cenário educacional, a temática avança, ainda que de forma lenta, para a efetivação de novas posturas e práticas que se configurem em uma educação antirracista, à medida que são incorporadas, ainda que pela força das leis, como as Lei 10.639/2003, que prevê a inclusão no currículo escolar de temáticas sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, também, sofreu a alteração da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas. Nessa perspectiva, destaca-se o surgimento de projetos que fogem à lógica colonial de ensino e que reconhecem o valor e a riqueza dos conhecimentos produzidos fora da formalidade acadêmica e escolar sem, no entanto, negar-lhes a importância. Bem como, do reconhecimento epistêmico das produções de origem afro-brasileiras e indígenas.

Assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso propõe um estudo estruturado em pesquisa documental sobre a Pedagogia decolonial a partir da abordagem da literatura indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E tem como ponto de partida a seguinte questão: Quais as contribuições da literatura indígena para a efetivação de uma pedagogia decolonial no Ensino Fundamental anos iniciais?

Assim, o objetivo geral do estudo é analisar de que forma a literatura indígena pode contribuir para a efetivação de uma pedagogia decolonial no ensino fundamental anos iniciais. Os objetivos específicos são os seguintes: Debater as concepções educacionais que abordam a

decolonialidade no ensino fundamental; Discutir o papel da literatura indígena no letramento racial sob a perspectiva decolonial; discutir a obra *Awyató-Pót: histórias indígenas para crianças*, de Tiago Hakiy, quanto aos aspectos estéticos literários na perspectiva decolonial; apontar estratégias pedagógicas para a mediação da leitura literária da referida obra.

Diante disso, é necessário perguntar: a) Quantos autores indígenas nós conhecemos? b) Quantas obras de autoria indígena nos foram apresentadas na escola no estudo da literatura brasileira? c) Afinal, quem tem voz na literatura dita do Brasil? Estes são alguns dos questionamentos que faço e aos quais convido a todos e todas que se aventuram pelos caminhos do campo educacional. Sim, sou uma futura pedagoga que pouco ou nada leu do universo indígena ou africano, por letras escritas pelos autores e atores da história até chegar ao Curso de Pedagogia, especificamente, nas disciplinas de Sociologia I, Filosofia da Educação II e Educação e Movimentos Sociais, que nos desloca epistemologicamente ao discutir a afrocentricidade, as cosmogonias dos povos originários e as lutas sociais desses povos, respectivamente.

Enquanto estudantes da Pedagogia, da Educação, entende-se que é válido buscar o autoquestionamento a respeito de qual concepção de escola tem sido validada e perpetuada por meio da prática pedagógica que estudamos ou realizamos. Assim, a motivação principal para esta pesquisa surge da inquietação íntima, que, diante dos primeiros contatos com as reflexões acerca da decolonialidade do pensamento, emerge a vontade de compreender seus desdobramentos no campo educacional.

Nessa perspectiva, para além da cor, sem desconsiderar esse fator de exclusão, Santos (2007) nos auxilia a compreender que, ao longo dos séculos, o jugo colonial e os colonizados vão se transformando sem que se desfaça a relação desigual que demarca o modelo colonial originário. Por isso, entendemos que compreender se existe e como se dá essa fuga aos moldes coloniais de ensino e aprendizagem pode auxiliar a ampliar o debate acadêmico na reflexão sobre a decolonialidade, a partir de um viés que insere a tão importante e necessária luta antirracista.

Assim, defendemos a importância de estudos voltados ao entendimento de práticas alinhadas com a perspectiva da pedagogia decolonial. Pois, além de contribuir para a própria diversidade epistêmica no debate acadêmico no campo educacional, o estudo em questão favorece a ampliação da compreensão sobre a decolonialidade no campo pedagógico, bem como das potencialidades da literatura indígena no processo de letramento racial.

Especificamente, escolhemos a obra "*Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*" (2011), escrita por Tiago Hakiy por já conhecer o autor e, principalmente, entender como

oportuno visibilizar a cultura indígena amazonense pelo reconhecimento da importância da região e do bioma em avançado estado de risco de sua preservação, fruto da ameaça humana, da sociedade dita civilizada, ao modo de vida indígena em sua relação com o meio natural.

A presente pesquisa se enquadra como qualitativa de natureza exploratória visto que:

(...) tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. (Prodanov; Feitas, 2013, p. 51).

Já quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica, pois conforme Prodanov e Feitas, 2013, p. 54), assim define:

quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Para alcançar os objetivos de pesquisa trilhamos o seguinte percurso metodológico: realizamos uma revisão de literatura em busca de base teórica sobre decolonialidade com Santos (2007), Quijano (2005) e Mignolo (2017) e seguimos pela reflexão sobre literatura indígena com um breve histórico de sua ascensão no meio literário nacional com base em Márcia Kambeba (2018), Dorrico (2018), Munduruku (2018) entre outros. E com base no aporte teórico construído, compomos a discussão da obra "Awyató-pót: histórias indígenas para crianças", de autoria do indígena amazonense Tiago Hakiy (2011), seguida da elaboração de uma proposta pedagógica de aplicação das reflexões construídas ao longo do trabalho, a partir do conto II - Awyató-pót e a origem da noite.

De forma que, este estudo ficou assim dividido: o segundo capítulo intitulado *Decolonialidade, pedagogia decolonial e letramento racial crítico* a partir das pesquisas de Boaventura Sousa Santos (2007), Grada Kilomba (2016) e Nascimento (2019) reflete a respeito do pensamento colonial e a decolonialidade. Este tópico aborda ainda a pedagogia decolonial a partir de Amaro (2022) e o letramento racial crítico com o auxílio de Ferreira (2011). Além disso, descreve as bases legais e curriculares para o letramento racial no Ensino Fundamental.

Candido (2006) é nossa base teórica para fundamentar a literatura como direito humano. Outras (os) autoras (es) ancoram a discussão sobre o ensino literário nas escolas e fomento a leitura como Yune (2023), Margallo (2021) e Cosson (2023). Os pesquisadores Habowski, Conte e Pugens (2018) embasam a discussão sobre a ética da alteridade na educação frente a necessidade de criarmos condições para a convivência harmônica com o diferente. O terceiro

capítulo - *Literatura como espaço para o letramento racial no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental* - apresenta a discussão em torno da ascensão da literatura indígena no Brasil e a importância de sua inserção nas escolas. No tópico “Um olhar sobre a obra: *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*” realizamos a discussão sobre a obra e sua potencialidade para o exercício de uma pedagogia na perspectiva da decolonialidade e o letramento racial. Por fim, compomos a proposta pedagógica para o conto II: *Awyató-pót* e a origem da noite discutindo a importância do mito na cultura indígena e o lugar da literatura na escola.

Nas considerações finais ressaltamos o desafio que o debate representa dada a escassez de trabalhos sobre o tema, sobretudo, considerando o caminho metodológico escolhido para privilegiar estudos com base numa epistemologia que dê voz aos pesquisadores (as) indígenas.

Por isso mesmo e por ainda considerar que a sociedade brasileira carece do letramento racial (Ribeiro, 2019), entendemos que a educação não pode ficar aquém desse debate e é preciso buscar as reflexões e práticas que construam novas narrativas sociais a respeito dos povos originários. E a literatura indígena pode se constituir como alicerce para desfazer preconceitos e estereótipos que anos de uma educação pautada na centralidade do conhecimento eurocêntrico ajudou a perpetuar.

Pois o reconhecimento das matrizes culturais e históricas que nos compõem é necessário para saber quem somos realmente, nos depararmos com a nossa identidade livre das violentas imposições coloniais (Quijano, 2005), que seja pelo apagamento, genocídios físico e simbólico, intencionalmente nos distanciou de importantes aspectos da nossa formação histórico-cultural. Dar cumprimento às leis que estabelecem o ensino de História e cultura africana, afrobrasileira e indígena é, pois, caminhar no sentido desse resgate de nós mesmos.

Nesse resgate nos despimos o olhar das lentes do colonizador para valorizar quem somos, em nossa diversidade cultural e humana para assim, criar as condições para conviver em harmonia e respeito com o outro, com o diferente.

2 DECOLONIALIDADE, PEDAGOGIA DECOLONIAL E LETRAMENTO RACIAL

Pensar a decolonialidade nos leva a refletir sobre a origem da colonialidade e seus desdobramentos sociais na América, especialmente. Para Quijano (2005), o pensamento colonial surge atrelado ao conceito de raça, forjado socialmente com um fim muito claro do estabelecimento de poder de um grupo sobre outro.

Quando chega às Américas, o branco europeu encontra um conjunto de povos que vive de forma organizada, detentor de cultura, religião e língua próprias. Mas em função de impor sua visão de mundo lança estigmas: “os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (Quijano, 2005, p. 117). E ao racializar tais grupos, nasce o “índio”, que mais tarde vai, juntamente com o povo negro escravizado e sequestrado de sua vida na África, compor a base da força de trabalho forçado que deu condições de existência ao que conhecemos como Brasil.

Nas palavras de Quijano:

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos (Quijano, 2005, p.120).

Destaca-se a busca pela força de trabalho dos povos originários, que para tal foram subalternizados sob a justificativa de uma falsa supremacia racial, de forma que “às novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p.,118).

Mas toda essa opressão não ocorre de forma pacífica, pois a luta e resistência desses grupos foi e é intensa. Participam da formação simbólica da nação brasileira por meio de contribuições linguísticas, hábitos, na religiosidade, nas artes com a música, dança e tantas manifestações culturais como a capoeira, o coco de roda, a ciranda etc.

Desse modo, Quijano (2005) concebe a colonialidade como um padrão mundial de poder que, ao lado do capitalismo e da racionalidade eurocêntrica, forma uma tríade que imprime os modos de vida no mundo globalizado.

Segundo Mignolo (2017, p. 2), por colonialidade, deve-se entender “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”. Nesse sentido, cabe a nós enquanto sociedade pensar os desdobramentos e a perpetuação desse colonialismo, após o fim daquilo que representa a maior expressão opressora que foi a escravidão dos corpos.

Quijano (2005) apresenta o termo descolonização ao enfatizar que na América Latina:

O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da

sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (Quijano, 2005, 138).

Conforme o autor, por muito tempo, estivemos olhando para reflexos impostos por terceiros, sem conseguir nos enxergar como somos na realidade. Tal perspectiva dá conta dos pactos simbólicos socialmente construídos que se interpõem como discursos validados e silenciamentos, infligidos aos vencidos da história, como afirmou Walter Benjamin (1994).

Já para Santos (2003), a construção de um pensamento decolonial é condição para que se desfaçam as bases sociais injustas alicerçadas pelo conhecimento gestado sob o monopólio da influência do colonizador. A saber:

Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Como foi dito de início, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isso significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas: ela requer um pensamento alternativo de alternativas (SANTOS, 2003, p. 83).

Conforme o Santos (2003), é preciso construir um pensamento alternativo ao imposto pelo padrão de poder eurocêntrico (Quijano, 2005) e colonial. Nessa perspectiva, enfatizamos a decolonialidade como o conjunto de pensamentos, ações e estratégias que surgem em função de oportunizar um cenário no qual os povos oprimidos (Freire, 2001) sejam elevados a autores, protagonistas de suas histórias. Neste contexto, Amaro (2022) afirma que:

Em contrapartida à constatação da condição de colonialidade, surge a proposta da “decolonialidade” e sua crítica às estruturas socioeconômicas, políticas e culturais, elaborando alternativas viáveis para a superação das formas coloniais de construção do conhecimento e dos processos de subjetivação ideológica, que contribuíram para a nossa situação de subordinação cultural e dependência econômica. (Amaro, 2022, p.131).

Nesse sentido, urge a revisão histórica com as devidas correções, desfazendo o mito colonial da descoberta, do avanço civilizatório europeu sobre o Novo Mundo e, sobretudo, da racialização dos povos originários que se desdobra na escravização que perdura até os dias de hoje em forma de preconceitos, racismo e uma desigualdade crônica de oportunidades para esses grupos na sociedade brasileira.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 24), “contestando as concepções de que diversos povos não-ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados, decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político”. Assim, decolonizar prevê não só

transformações, mas também uma profunda construção que envolve reconstruir o poder, o saber e o ser radicalmente (Oliveira; Candau, 2010).

Consideram séculos de resistência e existência dos povos que enfrentaram a opressão a partir de suas lutas e completam: “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24) . E como parte dessa busca por uma decolonialidade na Educação, ressaltamos a importância de descortinar e tornar compreensíveis aos estudantes do Ensino Fundamental as construções estruturais e conceituais que são forjadas socialmente a partir da exploração de uns sobre os outros, especialmente, considerando o marcador social ‘raça’.

Nesse sentido, o próximo tópico discutirá o letramento racial na perspectiva da pedagogia decolonial para pensarmos os desafios e as possibilidades da literatura indígena nesse contexto.

2.1 Por uma pedagogia decolonial e o letramento racial

No que se refere ao campo educacional, Freire (2001) concebe a educação transformadora como aquela que se pode chamar progressista, por ir contra o *status quo*, e demarca o aspecto democrático como sendo fundamental para que esta educação seja coerente com o ideal de humanização que defende.

Os estudos de Freire (1987), especialmente *Pedagogia do oprimido*, discutem a função social da educação e apontam, ao profissional docente, caminhos de reflexão rumo à renovação de sua prática. Destacam, ainda, a importância do contexto sociocultural e econômico, no qual o aluno está inserido, na construção de uma pedagogia que faça sentido para o aprendiz e seja transformadora para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Considerando-se que a prática educativa não pode ser neutra, Freire afirma: “Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho do projeto pedagógico está impregnado” (Freire, 2001, p. 69). E Amaro (2022), ao ressaltar os aspectos comuns da pedagogia decolonial e do pensamento freireano, afirma:

Parto do pressuposto de que ambas as correntes pedagógicas são promotoras de uma crítica social e defensoras do papel da educação, da cultura e da religião como instâncias privilegiadas de obtenção do conhecimento, cooperando como esferas proíficas de enfrentamento dos processos autoritários e obscurantistas, que comumente relegam os saberes produzidos pelas massas à invisibilidade, ao silenciamento e à subalternidade, e que se valem exatamente dessas mesmas instâncias para a

sua reprodução e perpetuação (AMARO, 2022, p. 126)

Pois, nessa perspectiva, o educando não deve ser visto como um depósito de saberes a serem transferidos pelo educador. Amaro (2022) ressalta que, tanto na pedagogia do oprimido quanto na pedagogia decolonial, o educador deve ter ciência de que o educando é um dos sujeitos da aprendizagem, na qual ele ensina ao mesmo tempo em que aprende. E o que é mais nosso do que o conhecimento da nossa origem, história e cultura afrobrasileira e indígenas?

Em disciplinas como História, por exemplo, com um currículo de ensino com abordagens de viés eurocêntrico, passamos pela escola com uma visão que não diz muito sobre quem somos, como alerta Quijano (2005). Munanga (2005, p. 15) afirma que, em geral, “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam as mesmas visões viciadas, depreciativas e preconceituosas em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.” E defendemos que é por meio da educação que o pensamento alternativo ao colonial ou decolonial pode se constituir por/para os oprimidos (Freire, 1987).

Nesse aspecto, vale salientar que uma educação antirracista, por natureza inclusiva e transformadora, precisa apresentar o que foi, por séculos, omitido da História, devido ao eurocentrismo, marca da base epistemológica na qual se alicerça o paradigma educacional vigente. Conforme Nascimento,

Se superarmos a perspectiva racista que constituiu o olhar ocidental sobre os conhecimentos produzidos pelos diversos povos africanos, podemos encontrar uma infinidade de saberes, práticas e crenças que não apenas são valiosos na trama histórica das ideias, como são elementos potencializadores do pensamento, do nosso pensamento. Nesse cenário, uma tarefa urgente é buscar conhecer, dentre o imenso conjunto de conhecimentos produzidos no Continente Negro, que elementos podemos trazer para a escola e para a formação docente para trabalhar com esses saberes. (NASCIMENTO, p.40, 2020)

E aqui, Nascimento (2020) concorda que vencer o preconceito de cor passa pela superação do preconceito epistêmico. E a seu turno, Kilomba (2019) defende que a instituição escolar está pautada nos interesses das classes dominantes ao colaborar com a manutenção do sistema colonial, ou seja, que, até hoje, o ambiente escolar tende a fortalecer e perpetuar uma sociedade que favorece e privilegia a disseminação do pensamento colonial, pois o colonizador constrói uma escola na qual ele ensina o colonizado a falar e escrever a partir dessa ótica dominante.

Nesse sentido, como pensamento decolonial, entende-se uma tentativa de rompimento com o pensamento dominante presente em toda a estrutura e instituições sociais. Destaca-se a discussão sobre a centralidade eurocêntrica do saber nas diferentes esferas sociais, com forte

influência na nossa cultura e educação (Nascimento, 2019). Assim, na contramão do pensamento dominante, desponta a decolonialidade, que parte desse lugar de revisão histórica e reparação epistêmica do reconhecimento da contribuição sociocultural dos grupos originários que formam a nação brasileira.

Ações em diferentes áreas como nas artes, na mídia, na ciência, e em especial, na educação passam a ressaltar na história os múltiplos mecanismos de resistência, em defesa aos ataques sofridos ao longo da história, tendo início com a invasão portuguesa do território previamente ocupado por uma grande variedade de povos. A história contada a partir da lógica colonial passa a ter a versão hegemônica rediscutida, e outras versões ecoam pelas vozes antes silenciadas de negros e indígenas.

O profissional docente balizado para o ensino decolonial tende a saber aproveitar os momentos de apresentação dos conteúdos curriculares com reflexões *do posicionamento crítico de fronteira* (Walsh, 2005 *apud* Oliveira e Candau, 2010), que diz respeito à capacidade de refletir sobre o pensamento dominante a partir de outras lógicas e visões de mundo contra-hegemônicas.

Já Djamila Ribeiro conclui que “perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial” (Ribeiro, 2019. p. 107). Desse modo, como ser capaz de realizar esses apontamentos, na perspectiva do posicionamento crítico de fronteira, sem um autoquestionamento sincero que nos indique o tangenciamento do racismo na nossa própria visão de mundo que, possivelmente, se refletirão na nossa prática docente.

Visto que o racismo é um sistema que envolve desigualdade de oportunidades e que a naturalização é parte dos mecanismos de perpetuação de uma estrutura que beneficia os brancos em detrimento de outras raças (Nascimento; Gimena, 2023), entendemos que a escola precisa olhar para essa realidade racista e estrutural (Almeida, 2019) na nossa sociedade, para que o ensino público, respeitando os níveis educacionais, possa ir descortinando essa realidade e apresentando as diferenças étnicorraciais como algo existente e característico da sociedade brasileira.

Nesse contexto, o letramento racial emerge como parte da proposta de uma educação decolonial à medida que favorece o reconhecimento dos saberes marginalizados, lidos como menores dentro de uma lógica que hierarquiza o conhecimento e parte da premissa de que o saber dito científico, fundamentado no pensamento eurocêntrico, tem a prevalência sobre os demais. Descortina, assim, a teia de opressões que se estabelece na estrutura social com base na categoria raça.

Amaro acrescenta que a pedagogia decolonial preconiza:

(...) a produção do conhecimento transdisciplinar, partindo do ponto de vista das sociedades subalternizadas pelo sistema capitalista de produção. Trata-se de um pensamento questionador das estruturas educacionais tradicionais, pautadas pelo modelo eurocêntrico. E, como alternativa, desenvolve e apresenta propostas de pedagogias inclusivas, destinadas ao reconhecimento e à valorização das camadas invisibilizadas da sociedade. (Amaro, 2022, p. 132)

Lutar pelo pensamento decolonial como base de nossa prática pedagógica deve favorecer o letramento racial e, assim, concretizar em parte a “justiça cognitiva” defendida por Santos (2003). Conforme Ferreira (2014), a origem do termo letramento racial está na Teoria Racial Crítica, a qual

[...] torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas. (Ladson-Billings (1998) *apud* Ferreira (2014)).

Conforme Ferreira (2014, p. 245), com base na Teoria Racial Crítica, existe um poder em contar histórias e contar contra-narrativas (histórias não hegemônicas.), alertando para a “função das histórias e da cultura e da maneira como as histórias são historicamente e socialmente posicionadas à medida que contamos”.

Neste sentido, a literatura como recurso no letramento racial pode fundamentar discussões sobre as relações etnicorraciais a partir da *desconstrução* de preconceitos, com a visibilidade sobre os apagamentos e silenciamento histórico imposto aos povos originários em nosso país. A escola, poderá, dessa forma, *reconstruir* a história trazendo para o diálogo as vozes de origem indígena e africana para, assim atuar na *construção* de uma formação que considera o fator raça como estruturante das relações e apresenta a problemática que o racismo representa em nosso seio social.

Nesta perspectiva, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino escolar deve problematizar os desdobramentos do processo de colonização com a escravização desses povos, refletindo como ocorreu o fim da escravidão no Brasil e sua repercussão nos dias de hoje.

Abordar as demandas atuais dos povos negro e indígena, suas formas de resistência e as diferentes contribuições culturais e sociais que integra ao nosso país. Desse modo, a narrativa literária contada pelos povos originários faz frente ao discurso hegemônico e, potencialmente, promove a democratização do debate social a partir dessa arte, contribuindo para o contínuo

processo de letramento racial que deve permear o currículo escolar de forma ampla e diversificada.

2.2 Bases legais e curriculares para a prática do letramento racial

Cabe, neste primeiro momento, nos perguntarmos quem escreve e a quem se destina o conjunto daquilo que forma o arcabouço literário o qual chamamos de literatura brasileira. É importante salientar a diversidade que compõe esse universo de criação literária nacional e os diferentes nichos que formam.

Nesse contexto, é importante lembrar que o Brasil ainda se encontra entre os países com menor coeficiente de leitores, considerando como leitor aquele que lê pelo menos 1 livro ou parte no ano. A matéria do Portal de notícias G1, de dezembro de 2023, dá conta de que:

Cerca de 84% da população brasileira acima de 18 anos não comprou nenhum livro nos últimos 12 meses, segundo a pesquisa inédita “Panorama do Consumo de Livros”, divulgada nesta quinta-feira. Realizado pela Nielsen BookData e encomendado pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), o estudo aponta que 60% dessas pessoas consideram o hábito da leitura importante, mas se sentem desmotivadas para comprar livros. Os principais fatores citados são preço, ausência de loja e falta de tempo (Portal G1, 2023).

No Plano Nacional de Educação para as Relações Étnicorraciais (2009) constam os seguintes objetivos, entre outros:

Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade. (Brasil, 2009, p.28)

E conforme Coenga, “a referência à Literatura indígena, africana e afro-brasileira se correlaciona com as leis mencionadas acima, nas quais prevê-se um leitor com uma visão crítica, plurissignificativa, global e humanizadora” (Coenga, 2023, p. 164). Um desafio que não se encerra na utilização, simplesmente, das obras com alusão à temática ou de autores afrobrasileiros e indígenas, pois defendemos que tal recurso requer um preparo docente prévio que parta de embasamento teórico-prático fundamentado em perspectivas decoloniais de ensino.

A literatura como um direito humano (Candido, 2006) reverbera nas vozes indígena e afrobrasileira como potencial possibilidade de resgate e reparação histórica diante do passado de violências e genocídio contra os povos originários, bem como, das violências simbólicas de negação e apagamento de suas contribuições culturais para a constituição da sociedade brasileira.

É, pois, uma oportunidade de propiciar encontros com mundos que são tão nossos quanto cada uma das matrizes que compõem nossa formação enquanto povo brasileiro. Aqui, destacamos a literatura indígena, como uma mediação na aprendizagem de uma nova forma de relação etnicorracial com essa raça/etnia que por tanto tempo e até recentemente era retratada nas escolas por meio da reprodução de preconceitos e estereótipos na figura do “índio”.

Conforme o Parecer CNE/CEB 14/2015, que institui as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena no ensino fundamental, em decorrência da Lei 11.645/2008, tem incitado debates em torno da temática racial com enfoque para os povos indígenas. Além disso,

(...) a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2015 ,p.02).

Em conformidade com o Parecer CNE/CEB 14/2015, a inclusão da história e cultura dos povos indígenas de forma correta tende a gerar impactos relevantes na formação docente, desdobrando-se na produção de materiais didáticos e pedagógicos que de fato valorizam as contribuições culturais e históricas dos povos indígenas pelo reconhecimento da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Dentre os recorrentes problemas encontrados no atendimento à Lei 11.645/08, em algumas escolas de ensino fundamental, à realização de atividades e ações acerca da temática indígena, o Parecer lista os seguintes pontos:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;

- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência “aos índios” em geral;
- ênfase no “empobrecimento” material nos estilos e modos de vida indígenas (Brasil, 2015, p. 06).

Enfatizamos que esses problemas são comuns nas propostas pedagógicas sem a devida atenção aos pressupostos do que enfocamos como uma educação decolonial, antirracista. Visto que tende a reproduzir a hegemonia epistêmica ou eurocentrada que não reconhece nem valoriza saberes e as culturas dos povos originários.

Assim, para efeito deste trabalho, o letramento racial diz respeito a:

(...) todo processo educativo-formativo que promove a construção, no sujeito, da capacidade de identificar e reconhecer práticas racistas no âmbito de sua cultura e vida cotidiana (...) Consiste, assim, em uma prática de natureza política e pedagógica traduzida pela necessidade irremediável de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas por um grande sistema de opressão racial que denominamos de racismo. (UFPA, 2023, p.08)

A Figura 1 mostra uma votação popular aberta em 2016 no site do Senado, com vistas a tornar obrigatório o estudo da história e da cultura indígena, africana e afrobrasileira nas licenciaturas na área das Ciências Humanas. Conforme as legislações abordadas anteriormente, que preveem o ensino de tais temáticas, nada mais óbvio de que seja importante formar pessoas capacitadas a fazê-lo. Contudo, nos deparamos com uma realidade que ainda engatinha nessa direção, muito lentamente.

Figura 1: Votação popular



Fonte: Site do Senado

Sem dúvidas, a Lei 11.645/08 é um avanço na luta dos povos originários, mas sua efetivação esbarra em uma complexa teia de impedimentos que vão desde uma formação inicial

deficitária, que parte de cursos de graduação, que reproduzem uma epistemologia ainda muito centrada no paradigma eurocêntrico do saber, à falta de materiais didático-pedagógicos adequados e a uma estrutura curricular que ainda restringe a temática a algumas datas comemorativas pontuais.

Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 33), atender à Lei 10.639/03, e aqui estendemos à Lei 11.645/08, “trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova”.

3. LITERATURA COMO ESPAÇO PARA O LETRAMENTO RACIAL NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os meios não formais de educação compreendem os espaços coletivos como sindicatos, agremiações esportivas, grupos religiosos etc. com os quais interagimos ao longo da vida, contribuindo para nos formar enquanto indivíduos. A educação informal está relacionada à educação que passa pela nossa interação com o mundo, com as outras pessoas. Congrega o que aprendemos em casa, com a mídia e tudo aquilo que vamos aprendendo pela observação do outro e da vida que se processa ao nosso redor (Cascais e Terán, p. 2014).

Por sua vez, o espaço formal - a escola - apresenta uma aprendizagem pautada pela sistematização do ensino. Tem um tempo pré-determinado para ocorrer, segue procedimentos próprios e exige planejamento. A escola como esse espaço privilegiado nas trocas simbólicas, interações e influência na formação da identidade dos estudantes, se constitui um importante pilar da educação humana.

Nesse sentido, Habowski, Conte e Pugens (2018 p. 179) relacionam a teoria ética da alteridade de Levinas ao campo educacional e afirmam que “a esfera educacional é propícia ao desenvolvimento de uma ética da alteridade, pois tem por princípio o diálogo e o respeito ao outro, como compromisso de abertura a uma comunidade de racionalidades plurais”. E acrescentam que, “por meio de uma ética da alteridade de Lévinas, somos convidados a uma atualização formativa de abertura à pluralidade humana, tornando-se um desafio para o educador resistir aos modismos e visões centralizadoras, evitando que os sujeitos sejam vistos de maneira reduzida, homogeneizada e inexpressiva” (Habowski; Conte e Pugens, 2018, p. 180).

A relação de alteridade como descrita pelos autores (Habowski; Conte e Pugens, 2018) nos proporciona um aprendizado constante, nos liberta das nossas prisões íntimas (Eu),

apresentando novos mundos (Outro) que por sua pluralidade e diversidade podem ser ricos e nos incitar a novas paisagens culturais, sociais pela quebra de preconceitos e barreiras atitudinais.

Na esfera educacional, o desafio que se interpõe ao docente é conseguir promover diálogos que se pautem no reconhecimento do outro como prática pedagógica ao compreender que um a menos é menos aprendizado de nós mesmos. O outro me desloca da minha zona de conforto e, assim, me ensina sobre mim constantemente. E considerando cada encontro como único, é na diversidade que reside a potência desse aprender de si por meio do Outro e cada um importa.

Nesse sentido, vale destacar a afirmativa de que toda a ação pedagógica é um ato político conforme defende Paulo Freire (1987) e de reinvenção coletiva, pois a educação se traduziria enquanto fenômeno de alteridade à medida que é no encontro com o outro, na relação intersubjetiva que se dá o ato educativo – que o aprendizado e o desenvolvimento mútuos acontecem.

Propõe-se um novo olhar para a construção identitária na escola (Habowski; Conte e Pugens, 2018) promovendo espaço de trocas que contemplem todos os gêneros, as orientações sexuais, as religiosidades, as raças, etnias, deficiências etc. De forma que haja um reforço positivo da escola na formação humana e no reconhecimento das identidades com menos violência, exclusão e a escola não favoreça a perpetuação das opressões estruturais na nossa sociedade.

E conforme Kaspari, Rohr Welter e Assmann Saraiva (2018, p. 41), “é por auxiliar o leitor a reordenar seu caos interior, por gerar solidariedade e energia que liberta da tensão cotidiana e por resistir contra a homogeneização cultural, que o texto literário interfere na vida dos indivíduos.”

Nesse panorama, é fácil presumir a deficiência na formação literária infantil e a importância do papel da escola na formação leitora (Margallo, 2021). Conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), 42% dos brasileiros alegam não ler por não compreender os textos e por ter dificuldades na leitura. A pesquisa aponta, ainda, para a importância de bibliotecas escolares, principalmente quando as crianças não dispõem de livros em casa.

Margallo (2021) aponta três desafios para a escola diante desse contexto, entre eles: a contradição presente na crescente demanda pelo fomento à leitura na escola em uma sociedade cada vez menos leitora. O segundo desafio diz respeito à formação docente para a mediação da leitura, que exige constante atualização sobre literatura infanto-juvenil e expertise para fomentar a leitura pessoal dos alunos. Por último, um desafio no âmbito da organização escolar

que precisará definir espaços de leitura pessoal na escola, “para acomodar na sala de aula algum tipo de prática de leitura que requer espaços e horários específicos” (Margallo, 2021, p. 55).

Essa realidade é ainda mais grave, quando se leva em conta o fundamental papel da literatura (e da arte em geral) na vida do sujeito. Ao apontar a relação de mútua interferência entre a arte literária e a sociedade, Candido (2006, p. 33) descreve um movimento dialético de influências das categorias sociedade-arte/arte-sociedade, que se dá por meio da ação do artista e sua obra ao se encontrar com o leitor, pois “a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público”.

A primeira [arte da agregação] se inspira principalmente na experiência coletiva e visa a meios comunicativos acessíveis. Procura, neste sentido, incorporar-se a um sistema simbólico vigente, utilizando o que já está estabelecido como forma de expressão de determinada sociedade. A segunda [arte da segregação] se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos e, para isto, dirige-se a um número ao menos inicialmente reduzido de receptores, que se destacam, enquanto tais, da sociedade. (CANDIDO, 2006, p. 32).

Além disso, Candido (2006) afirma a literatura como “um sistema vivo de obras” que nutrem uma relação dialógica de interferência umas sobre as outras, conforme são acessadas pelos leitores. Pois conforme Candido, a literatura “desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2011, p. 182). E nesse sentido, para a discussão proposta neste trabalho, destacamos o paradigma do letramento literário, que prevê o ensino significativo da literatura nas escolas, com vistas a desenvolver “leitores plurais, empáticos, éticos e sensíveis” (Cosson *apud* Coenga, 2023, p. 162). Nesta perspectiva, reafirmamos o valor simbólico do repertório literário enquanto potência renovadora dos conteúdos e significados sociais e como forma de registro histórico e disseminação de valores e visões de mundo contra-hegemônicas.

Na mesma esteira, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 97) defende a diversidade textual no ensino de língua portuguesa voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme expressa a habilidade (EF15LP15), que orienta: “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.”

Nessa perspectiva, nos propomos a refletir em torno da possibilidade de outras representações da cultura indígena, proporcionando encontros com o Outro por meio da literatura. Reconhecendo mitos, heróis, hábitos, espiritualidades, linguagens, outras formas de

existir para que nesse encontro literário se propicie a construção de novos repertórios e maior habilidade relacional com o diferente.

3.1 Literatura Indígena

A literatura indígena brasileira vem se consolidando como um nicho do meio literário que avança lentamente em número de produções, conforme Wapichana (2018). Atualmente, a Livraria Maracá¹ autodeclarada como a primeira livraria indígena (*online*), existe como um espaço dedicado à curadoria e venda de livros de autores indígenas de diferentes povos do país e/ou de autores não-indígenas, mas de temáticas relacionadas. E tem como missão disseminar a literatura indígena e os saberes ancestrais, o que converge para a afirmação de Hakiy:

Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outras tecnologias como mecanismos de transmissão. Aí está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador um vasto sentido de pertencimento (Hakiy, 2018, p. 38).

A década de 1990 é considerada o marco inicial das primeiras publicações reconhecidas de obras de autores indígenas. Conforme Dorrico (2019):

(...) convém enfatizar que até a década de 1990, era raríssimo encontrar obras publicadas que carregassem na capa ou na ficha catalográfica o nome de um sujeito indígena. E mais raro ainda ele ser conhecido no país como autor ou mesmo escritor. Em 1980, já existia esse desejo de autoria pelos sujeitos indígenas; com isso, vemos algumas obras serem publicadas, como *Antes o mundo não existia*, de Firmiano Arantes Lana e Luiz Gomes Lana, do povo Desana. Ainda em 1975, Eliane Potiguara escrevia o poema *Identidade Indígena* (Dorrico, 2019, p. 01).

Outro importante marco é a publicação de *Histórias de um índio*, de Daniel Munduruku, (1996) e a criação do concurso Curumim com uma versão dedicada a premiar a atuação de professores que trabalham obras indígenas nas escolas e uma segunda premiação destinada a novos autores indígenas brasileiros. Mas é a publicação de *A terra de mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*, de Kaká Werá (1998), que é considerada o grande feito que demarca a consolidação de uma literatura indígena brasileira, dado o alcance nacional com repercussão na mídia televisiva da época (Wapichana, 2018).

No dia 05 de abril do corrente ano, Ailton Krenak toma posse como primeiro indígena na Academia Brasileira de Letras. Com sua vasta e potente história de lutas pela causa indígena,

¹ Site: <https://www.livrariamaraca.com.br/sobre-maraca-livraria-indigena/>

o líder indígena, é autor de diversas obras, tais como: *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019); *A vida não é útil* (2020) e o mais recente, *Futuro ancestral* (2022) entre outros, e é um dos nomes mais influentes da atualidade.

Recentemente, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD aprovou um livro sobre a cultura indígena escrito por uma autora não indígena. Segundo o Portal O Globo (2024) a obra *Descobertas de Inaiá* de Isa Colli (2021). O PNLD constitui um aval do Ministério da Educação - MEC para que as obras aprovadas sejam utilizadas nas escolas e demais instituições educacionais e contribui para democratização do acesso a livros na rede pública, visto que os livros são distribuídos gratuitamente nas escolas públicas.

Aqui vale apontar a importância da circulação de obras de autores indígenas como parte do processo de constituição desse nicho na qualidade de integrante da literatura brasileira de fato. Para isso, é necessário que haja a relação autor-público consolidada na repercussão da obra socialmente, a saber:

Como se vê, não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito (CANDIDO, 2006, p.30).

Dito isso, é relevante lembrar que Munduruku (2018) e Kambeba (2018) ressaltam que a literatura indígena preexiste à sistematização de livros de autores indígenas, considerando que os povos originários já possuíam sua própria forma de literatura por meio da oralidade e da contação de histórias através do desenho, da pintura etc. Conforme Graúna (2018, p. 227), “não é por acolher as novas tecnologias que o indígena deixa de ser o que é: filho(a) da Terra, na luta constante pelo fortalecimento das suas raízes, da sua cultura”.

Com a escrita, nasce uma literatura “que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência” (Kambeba, 2018, p. 39) e que possibilita um canal de comunicação dessa história, tradição, valores e visão de mundo para povos não-indígenas, a fim de dirimir os preconceitos e estereótipos que, conforme Graúna (2018), ainda permeiam os cursos universitários compostos por estudante oriundos de uma educação bancária, nas palavras da autora:

Infelizmente, os equívocos de Colombo ainda perduram; pois muitos ainda carregam a noção de que nós, indígenas, somos preguiçosos, dissimulados, ignorantes; tratam a nós, indígenas, como se fôssemos seres irracionais e invisíveis; querem falar por nós, escrever por nós. Infelizmente muitos

desconhecem que ser indígena é também se apresentar – quando necessário – como protagonista de sua própria história. Ser indígena é ter consciência da autonomia do grupo a que pertence e de si mesmo (Graúna, 2018, p. 223).

Dentro dessa identidade, destacamos a relação do indígena com a natureza e a espiritualidade evidente na relação com a ancestralidade. A autora afirma que há uma crença de que os espíritos ancestrais inspiram as escritas dando às obras um valor material e imaterial (Kambebe, 2018). Hakiy (2018, p.38) reitera essa visão ao afirmar que a literatura indígena “tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas sons de ancestralidade (...)”.

A abordagem da relação indígena com a natureza, por exemplo, pode suscitar reflexões quanto à importância dos povos originários para a preservação do meio ambiente a partir da descrição de sua forma harmoniosa de convivência com o mundo natural. Esta tem base na sua forma de perceber o mundo, “sua cosmovisão: percepção de si como parte da natureza, ou seja, o ser humano é tão importante quanto qualquer outro ser que integre o espaço” (Rodrigues; Kunz, 2022, p. 111).

Vivenciei, na condição de estagiária, a situação na qual uma criança, de sete anos, ao ver uma imagem de um indígena idoso, afirmou que ele não parecia gente, mas um macaco. E defendendo que a perspectiva da alteridade na educação (Habowski, Conte e Pugens, 2018) pode, sim, contribuir para uma melhor convivência intersubjetiva, auxiliando-nos a entender que, sob a perspectiva do outro, eu sou diferente na mesma medida. Dessa forma, é possível enxergar a diferença de uma maneira mais positiva, e não como uma ameaça.

Nesse sentido, defendemos que a literatura afrocentrada e a indígena podem contribuir com o processo educacional voltado à construção de subjetividades favoráveis ao exercício da alteridade, pois trazem para o diálogo escolar textualidades de sujeitos silenciados socialmente, representantes de minorias que sofreram apagamento sócio-histórico, mas que são donos de saberes, mesmo que às vezes não reconhecidos, importantes e enriquecedores que compõem nossa identidade brasileira.

Além disso, a ética da alteridade se alinha com a noção de escola inclusiva, trazendo um prisma no qual a diferença é reconhecida e tratada com respeito. Assim, sem romantizar problemas, o docente tem elementos teóricos que o incitam a ir além de si, diante da realidade que se apresenta desafiadora e exige dele muitas vezes um novo olhar para o outro.

Isso, contudo, não é tarefa fácil, pois representa um desafio aos professores - a responsabilidade docente de transformar em si o que é necessário para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que não reproduz abusos, violências, apagamentos de minorias,

preconceitos e estereótipos sociais. Nesse sentido, enfatizamos a importância de oferecer aos alunos oportunidades de reflexão/autorreflexão sobre as diferenças e a potencialidade pedagógica que pode ser o encontro com o diverso.

No texto “Quando a escola é de vidro”, Ruth Rocha (2012) retrata uma escola predisposta a formatar, impor padrões de forma rígida, não aberta ao diferente. A decolonialidade prevê a quebra desses potes de vidros que visam padronizar e abre espaço para a construção de um ambiente plural que valoriza a diferença e auxilia os estudantes a perceberem suas potencialidades, como define Freire (1987) é a “fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 52).

Reconhecendo suas limitações, estruturais até, é preciso destacar que a escola tem um grande poder, pois deixa sua marca em cada individualidade que ali cresce, se forma, se constrói. Quais marcas a escola tem deixado, quais marcas nós na qualidade de pedagogos (as) estamos deixando ou vamos deixar nas individualidades que passarão pela nossa prática docente.

Podemos inferir que a literatura antirracista se encaixa na categoria “arte da segregação” (Candido, 2006, p. 32) ao trazer uma nova visão de mundo, escrita com base numa cosmogonia e cosmologia próprias. E diversificar o repertório de estudantes em nível escolar desde cedo é fundamental para que esse acesso à arte literária seja o mais rico possível, por outro lado, demanda uma mediação específica e a competência para fazê-lo de forma que se amplie as possibilidades de reflexão e se constitua em momento de fruição prazeroso e significativo para as crianças.

3.2 Awyató-pót e algumas possibilidades para o letramento racial indígena

A obra escolhida para a análise é “*Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*” (2011), escrita por Tiago Hakiy (Figura 2), escritor, poeta e contador de histórias, descendente do povo Sateré Mawé. Formado em Biblioteconomia, atualmente reside no Estado do Amazonas, no município de Barreirinha. Em 2012, foi o vencedor do Prêmio Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas e integra o Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (NEARIN). Além da citada obra, é autor de *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas* (2015), *Guaynê derrota a cobra grande* (2013), *A origem dos bichos* (2020), *Noite e dia na aldeia* (2020), entre outras.

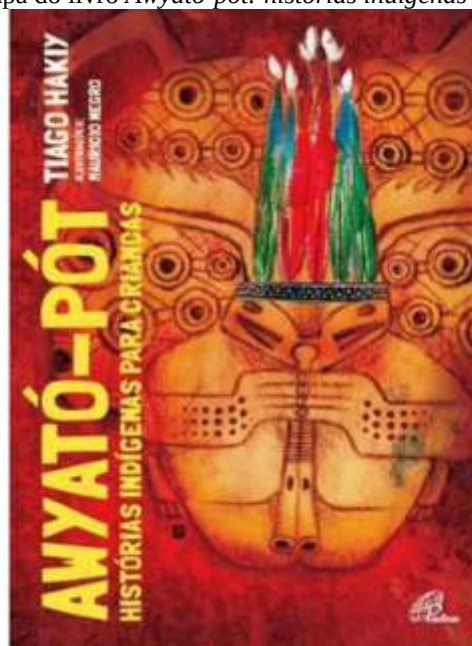
Figura 2: Tiago Hakiy



Fonte: Livraria Maracá

A obra *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças* - publicada pela Editora Paulinas e ricamente ilustrada por Maurício Negro, tem início com o poema *Índio e tradição* e se divide em quatro contos que vão contando a saga do guerreiro, Sateré Mawé Awyató-pót, desde o nascimento - *Nascimento de Awyató-pót*; as lutas que enfrenta por seu povo - *Awyató-pót e a origem da noite*, *Awyató-pót e o Juma*, e termina com a sua morte - *A morte de Awyató-pót*.

Figura 3: Capa do livro *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*



Fonte: Hakiy (2011)

Diante disso, é importante perguntar quais são os heróis que fizeram parte do nosso imaginário infantil? Até hoje, ao perguntar a uma criança sobre seus heróis, ela vai indicar, provavelmente, aqueles personagens presentes nas mídias, vendidos como clássicos na literatura infantojuvenil e, muitas vezes, transformados em séries extensas de filmes milionários de grandes estúdios de cobertura global.

A Europa é berço de muitos desses personagens, como aqueles dos irmãos Grimm

(Grimm, 2013), que contam uma história que não é a nossa. Nesse sentido, a literatura indígena cumpre o papel de resgatar essa história ancestral (Munduruku, 2018); (Kambebe, 2018), (Dorrigo, 2018; 2019) antes repassada oralmente entre os indígenas, mas que com a apropriação da tecnologia da escrita pode ser porta-voz de uma cultura que representa parte de nossas raízes culturais.

Munduruku (2018) afirma a potencialidade da escrita comparando-a com uma arma, e, no poema de abertura da obra analisada, Hakiy (2011) ratifica essa ideia, enfatizando que as armas e lutas de antes deram lugar a uma nova guerra que é feita com as palavras, para preservar a identidade indígena, a saber:

“Lutamos com palavras
Defendendo a cultura de nossos povos
Preservando a identidade de ser índio
Ameaçada de extinção
Nascemos para o conto
Para a beleza das histórias
Para a poesia e sua emoção.”
(Hakiy, 2011, p. 05)

A obra apresenta mitos relacionados à cosmologia indígena do povo Sateré Mawé, ao entrar em contato com o universo de Awyató-pót e suas lutas por seu povo, uma nova dimensão cultural ligada à ancestralidade indígena vai integrar o repertório cultural dos leitores. Para Nascimento (2019), o mito e a realidade se imbricam criando o espaço no qual nos reconhecemos enquanto humanidade, a saber:

Esta condição de estar no mundo e de transcendê-lo através da memória é ao mesmo tempo estática e dinâmica no sentido de que o ser é o princípio da existência, daí ser estático. É dinâmico na medida em que o homem situado no tempo está num constante fazer-se, o qual se reconhece como ser-sendo. Mito e realidade não são dois universos díspares, é o lugar onde o próprio homem se situa e se reconhece como tal (Nascimento, 2019, p.06).

Um dos mitos que a obra traz é o de criação do rio Andirá, em torno do qual a aldeia dos Mawés se estabeleceu, conforme a narrativa Mói sai pela floresta em busca de seu marido Pirá e não o encontra, então:

“A mãe do Mato, vendo tanto sofrimento, veio consolá-la.
- Minha filha, não chore seu esposo foi encantado pela grande jararaca, e infelizmente ele nunca mais vai retornar. Volte para casa, encontre outro Mawé e case.
Ela não se conformou e continuou a caminhada pela floresta. Andou tanto que se afastou da aldeia e não conseguiu achar seu caminho de volta. Então, parou debaixo de um grande pé de uxi e se pôs a chorar, e suas lágrimas eram tantas que se transformaram em um rio, o Rio Andirá, em cujas margens os Mawés fixaram sua aldeia.” (Hakiy, 2011, p.07)

Pela leitura de mitos indígenas, como este e *Awyató-Pót e a origem da noite* (Hakiy, 2011), o leitor não indígena é apresentado a uma forma de ser e estar no tempo/espaço diferente da sua, aquela presente no cotidiano dos povos originários ancestrais e atualizado nas narrativas.

Segundo Nascimento (2019, p. 04), “O povo mawé como qualquer outro, vive em si a dualidade da experiência mítico-espiritual entre o bem e o mal que constitui seu ethos religioso e o seu ser presente no mundo onde a influência de suas crenças religiosas torna-se parte de sua experiência material que dá sentido à sua existência”. *Awyató-Pót*, quando mordido pela jararaca, morre e é ressuscitado por seus companheiros por meio de folhas mágicas extraídas da natureza.

Desde o começo, a morte é tratada com sutileza e espontaneidade, o que estabelece um tom de naturalidade em torno do tema. É possível perceber a forte presença da espiritualidade indígena que perpassa todo o texto e remonta aos mitos da criação, seja no relato da invenção da noite ou do surgimento de um rio, como o Andirá, em torno do qual se estabeleceria a aldeia do povo Sateré Mawé, que emerge das lágrimas de Mói, pela morte de Pirá, seu amado. Ao trazer a morte do herói, a narrativa em terceira pessoa reforça a ideia de impermanência onde tudo começa, termina e recomeça.

A seguir, trazemos uma sequência de atividades referentes ao conto II: *Awyató-pót e a origem da noite* da citada obra de Tiago Hakiy (2011).

3.3 Algumas estratégias pedagógicas para o conto II: *Awyató-pót e a origem da noite*

A seguir apontamos uma sequência de atividades pensada para contemplar estudantes do 4º ou 5º ano, conforme o perfil e as necessidades específicas da turma, podendo necessitar de adaptações. O conto escolhido para a leitura e o desenvolvimento das atividades foi o conto II: *Awyató-pót e a origem da noite* (Hakiy, 2011, p. 10-17), que relata como o esperto e valente guerreiro *Awyató-pót* conseguiu estabelecer a existência da noite na Terra (Figura 4).

Figura 4: A origem da noite



Fonte: Hakiy (2011, p.16).

Na saga contada em terceira pessoa, Awyató-pót persiste negociando com a grande Surucucu até atingir seu objetivo - conseguir a noite para o seu povo ter tempo de descanso e refazimento das tarefas diárias. Ao passo que essa negociação ocorre, correndo riscos de morte, o protagonista fornece presentes à cobra, como o chocalho e o veneno, conforme o trecho abaixo: “A Surucucu que havia gostado do veneno e queria mais, pegou a Noite e para que ela ficasse maior, misturou jenipapo com todas as imundícies que encontrou. A grande Noite dada aos Mawes foi feita de imundície” (Hakiy, 2011, p. 17).

Segundo Doce e Sicsú (2019), as serpentes são animais presentes nos mitos desde tempos remotos. E constantemente são:

“Associadas, simultaneamente, ao Cosmo e ao Caos, ao mundo celeste e infernal, ao bem e ao mal, representando um dos maiores enigmas da relação simbólica da natureza animal com o humano, o sentido dessa relação só pode ser compreendido através de uma imersão nas representações do seu imaginário nas artes, nas culturas e nas religiões que congregam fantasias, realidades e crenças construídas a partir das experiências que os homens

acumularam desde o convívio com esses répteis, ameaçadores até hoje” (Doce; Sicsú, 2019, p. 02).

Neste conto não é diferente, pois a trama se pauta na interação entre o guerreiro Mawé e a “guardiã da noite”, a Surucucu (Figura 5).

Figura 5: A surucucu



Fonte: Hakiy (2011, p.13).

Os mitos se revelam como importantes sinalizadores de como cada povo pensa, se relaciona e apreende o mundo. Segundo os autores,

(...) o homem amazônida com um olhar crítico compreende a Amazônia e sua natureza como um conjunto de corpo único no qual os elementos materiais se unem a elementos imateriais, revelando assim riquezas simbólicas que representam a vida e as coisas de quem habita as florestas como elemento espiritual. (Doce; Sicsú, 2019, p. 05)

Os autores ressaltam ainda que os mitos se baseiam num recorte de algum acontecimento ou fato para, a partir de um viés - social, político, cultural ou econômico -, trazer uma visão particular do mundo. A serpente, no caso a Surucucu, que é considerada a mais

venenosa da América do Sul (Brumatti, 2018) é um elemento importante na cultura Mawé e ocupa um lugar de destaque em sua cosmogonia (Doce e Sicsú, 2019).

É importante ressaltar, também, como o herói (Figura 6) é descrito no conto, haja vista que mais de uma vez aparece na narrativa o trecho: “Awyató-pót era guerreiro valoroso, bom pescador, enganador de curupira e inventor de sonhos brabos...” (Hakiy, 2011, p. 10).

Figura 6: Awyató-pót



Fonte: Hakiy (2011, p.11).

Percebe-se a exaltação do guerreiro indígena segundo os valores culturais do povo Sateré-Mawé. A saga representa a resiliência, sagacidade e coragem de Awyató-pót que enfrenta perigos e consegue seu objetivo: “Awyató-pót retornou à sua aldeia levando dentro do cesto a grande Noite. Então a entregou para os Mawés e, desde que isso aconteceu, eles puderam descansar, ver a Lua chegar, ouvir os sons dos pássaros noturnos e sonhar no escuro silencioso

da noite” (Hakiy, 2011, p. 17). E trazer isso para a escola é relevante para o desfazimento de preconceitos e estereótipos, bem como contribui para a criação de um olhar mais positivo das culturas indígenas.

A preparação para a leitura é o momento no qual se pode antecipar detalhes relativos ao tema que será abordado no texto a ser lido. A fim de que os estudantes possam exercer seu direito de leitor (Candido, 2006) de forma plena, conforme Costa (2023, p. 28), é necessário que a leitura seja contextualizada, não-fragmentada, de modo que ela seja a atividade principal no momento em que ocorra, para que não se torne algo feito pontualmente como subterfúgio para outras atividades como ortografia, por exemplo.

Com certeza, atividades podem se desdobrar e retomar o que foi lido, porém, a leitura como atividade precisa ter seu espaço preservado. Cosson (2023) alerta que:

é preciso ter claro que o conteúdo da literatura é a leitura literária e o que se ensina é a ler literariamente os textos. Dizendo de uma maneira mais pedagógica: a razão da existência da literatura como um conteúdo escolar, o objetivo do letramento literário na escola, é o desenvolvimento da competência literária. (Cosson, 2023, p. 107).

A seu turno, ressaltamos que, ao apresentar a leitura de uma etnia/raça diferente para as crianças, estamos colaborando para ampliar sua visão de mundo e diversificando seu imaginário. Conforme Yunes (2023), ao abrir um livro, é possível:

Muito antes que se possa, com as próprias pernas e recursos, abrir a porta e ganhar o mundo, abrir um livro – de ficção, sobretudo – pode fazer com que povos inteiros e culturas longínquas se tornem familiares, preparando uma forma de cidadania global, feita de respeito aos contrastes, acolhimento das diferenças (YUNES, 2023, p.26).

Yunes (2023) ressalta a importância da construção de uma ambiência para a leitura: “a ambiência é assim mais que o ambiente – nela estão mobilizados os afetos e as trocas, além do cenário que deve ser acolhedor, tanto quanto o leitor-guia” (Yunes, 2023, p. 31). Assim, livro e autor(a) devem ser apresentados, assim como o ilustrador (a), a editora e demais informações da capa, construindo uma primeira aproximação com a obra a ser lida.

Ao trazer detalhes sobre a etnia à qual pertence o autor e sua vida, podem ser desmistificados estereótipos e preconceitos em torno da vida indígena no Brasil. Com discussões, por exemplo, sobre onde residem os povos originários locais, pode-se trazer à tona informações sobre a atualização dos modos de vida desses grupos, que se encontram em aldeias e nos centros urbanos, trabalhando em diferentes setores, fazendo cursos universitários etc.

Nesse caso, optamos por iniciar a sequência de atividades apresentando e cantando junto com a turma a música “Cara de índio”, de Djavan (1978). Após ouvir, cantar e ler a referida

música, é importante trabalhar sua interpretação a partir da discussão sobre alguns pontos trazidos na letra, como, por exemplo:

“(…)
Nessa terra tudo dá
Terra de índio
Nessa terra tudo dá
Não para o índio
Quando alguém puder plantar
Quem sabe índio
Quando alguém puder plantar
Não é índio.
(…)” (Djavan, 1978).

A discussão sobre o trecho acima pode enfatizar os diferentes modos de opressão indígena ao longo do tempo: genocídio físico e cultural, luta por terra; agronegócio; a degradação ambiental e como isso afeta o modo de vida indígena; Marco temporal etc.

Em seguida, pode-se realizar uma exposição de objetos referentes à cultura indígena, tais como imagens de grafismos, artesanatos indígenas: cerâmicas, chocalhos, cestos, máscaras etc. O/a mediador(a) deve esconder entre os objetos as peças do quebra-cabeças da capa do livro (Apêndice 1). Dessa forma, após encontradas e montadas as peças, os estudantes terão, de uma forma lúdica e dinâmica, descoberto os dados relativos à leitura que será realizada. Assim, a professora deve questionar o que os estudantes encontraram ao formar o quebra-cabeças, quais informações ele contém: Título do livro, autor, ilustrador, editora e a própria ilustração pode ser explorada.

No terceiro momento, a leitura propriamente dita do conto *Awyató-pót e a origem da noite* (Hakiy, 2011, p. 10-17) se concretiza após a seguinte introdução.

- Ao criar uma roda de conversa, perguntar: Como se forma a noite e o dia? Desse modo, utilizando um globo e a partir das respostas das crianças, a (o) professora (o) pode trazer a explicação científica para a existência do dia e da noite.

Depois disso, continuar a explorar a imaginação da turma com o questionamento: e se não existisse a noite? Após ouvir atentamente as crianças, realizar a leitura do conto com interrupções, mostrar as ilustrações do texto e ir questionando: o que será que vai acontecer agora? Deixar os alunos levantarem hipóteses. Ao final do conto, verificar se as hipóteses levantadas foram atendidas na leitura ou não. Sobre as ilustrações podem ser enfatizados os aspectos relativos à cultura e à arte indígenas como a pintura corporal, grafismo e artesanato.

Nessa perspectiva, destaca-se a roda de leitura como um importante mecanismo de socialização em grupo e vivência do ato de ler. Yunes (2023) afirma que é preciso ser um leitor convicto para melhor mediar a leitura e acrescenta:

Trabalhar em círculos de leitura, longe de criar tumulto, suscita um acolhimento do outro como leitor, abrindo espaço para suas memórias e suas falas, suscitando, como diz Barthes, que ele levante a cabeça ao ler e, reflexivamente, leia o texto em contraponto com sua vida de leitor. Dizemos, então, que esse clima de troca, rememorações, diálogo resulta numa ambiência de leitura, espaço e tempo não apenas externos, mas internos, para exercer a prática leitora que leva a saber das coisas (Yunes, 2023, p.31)

A autora afirma ainda que é preciso cuidado para evitar que a leitura seja abordada de forma mecanizada, instrumental apenas. O ato de ler no ambiente escolar, devido a abordagens que a colocam como obrigação ou parte das tarefas escolares, pode levar a um esvaziamento de sentido, quando não se tem prazer na experiência da leitura.

Considerando a relação da literatura indígena com a tradição oral dos povos, ao assumir o papel de leitora do conto, a professora ocupa um lugar semelhante ao do contador de histórias.

Após a leitura do conto, propomos a abordagem textual para a compreensão e a interpretação do texto em si. Inicialmente, questionar sobre os personagens do conto, quem personifica o protagonista e o vilão da narrativa; quais os elementos mágicos ele apresenta? Qual o conflito/problema que dá início ao enredo do conto? O que eles entenderam da história? Qual parte mais gostou e por quê? E o conto pode ser dividido em partes para viabilizar uma atividade coletiva de reconto. Quanto à interpretação textual podem ser realizados os seguintes questionamentos:

1. Onde a Surucucu escondeu a noite e quem ficou vigiando-a?
2. Pesquise imagens da Aranha Caranguejeira, do Lacrau e da Centopeia. Você conhece esses animais?
3. Por que o povo Mawé vivia cansado?
4. Releia o trecho: “silenciosamente, acompanhada de seus irmãos encantados, a usurpou”?]. Por que a Surucucu fez tudo “silenciosamente”? O que são “irmãos encantados”? E o que significa “usurpar algo”?
5. Qual o acordo que a Surucucu fez com o Awyató-pót?
6. Com base no texto responda:
 - a) O que é ressuscitar?
 - b) Como Awyató-pót ressuscitou?

Em uma terceira etapa, propomos a realização de atividades interdisciplinares de reflexão sobre a problemática em torno da realidade indígena no Brasil. Freire (1987) afirma que para superar uma situação opressora é preciso reconhecer criticamente tal situação, neste sentido completa: “Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que,

através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (Freire, 1987,p. 22). O conhecimento da opressão histórica vivida pelo povo indígena e seus desdobramentos atuais é importante para que se estabeleça uma visão crítica e um posicionamento consciente diante disso. Nesse sentido, indicamos a atividade de pesquisa interdisciplinar, em grupo, relacionadas aos seguintes temas:

- As dificuldades atuais enfrentadas pelos povos indígenas na Amazônia: as crianças podem ser provocadas a pensar como a sociedade pode se mobilizar no sentido de resolver esses problemas.
- Pesquisar a respeito do autor do livro e sua etnia: neste ponto poderá ser discutido o aldeamento e a urbanização indígena;
- Pesquisa sobre as leis existentes para preservar os povos indígenas. E deixar a questão: Que lei você criaria para preservar os povos e a cultura indígenas?

Na culminância da sequência de atividades, trazer uma última reflexão com o filme *Ainbo: A guerreira da Amazônia* (2021), que conta a saga de uma garota de 13 anos para salvar sua aldeia da destruição pelo espírito mal Yakuruna², que se personifica na ganância e maldade humanas.

Figura 7: Divulgação do Filme *Ainbo - Guerreira da Amazônia* (2021)



Fonte: Site TV Cultura

E, por fim, os estudantes devem socializar o conteúdo de suas pesquisas e a professora pode ir retomando os aspectos que o filme discute e se relaciona com os temas pesquisados, compondo uma síntese coletiva das reflexões.

² Yakuruna é uma criatura mística que vive nas profundezas dos rios, e acredita-se que é responsável pelo desaparecimento de pessoas. (Portal Amazônia, 2021).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para as relações etnicorraciais ainda é tema com pouco espaço no âmbito do curso de Pedagogia da UFPB, visto que se encontra como disciplina optativa, de modo que muitos estudantes ainda saem do curso sem o devido preparo para mediar a discussão de forma a dar cumprimento ao que determina a Lei 11.645/08, letramento racial voltado ao povo indígena é ainda um tema bem pouco explorado socialmente.

Nesse sentido, destacamos que esta pesquisa representou um desafio frente às poucas referências disponíveis, ampliado pela necessidade de um esforço metodológico de empreender esta discussão dentro de um campo epistêmico “o mais ao Sul” possível ou não eurocêntrico. Por isso mesmo e por ainda considerar que a sociedade brasileira carece do letramento racial (Ribeiro, 2019), entendemos que a educação não pode ficar aquém desse debate e é preciso buscar as reflexões e práticas que construam novas narrativas sociais a respeito dos povos originários. Que seja alicerce para desfazer preconceitos e estereótipos que anos de uma educação pautada na centralidade do conhecimento eurocêntrico ajudou a perpetuar.

Defendemos que estar alinhada a uma pedagogia decolonial, no sentido de contraposição à soberania dos saberes da cultura colonial, eurocêntrica, que ainda é hegemônica nos currículos escolares e acadêmicos, pode ser se comprometer com a oportunização de acesso a literaturas de autorias dos grupos silenciados e que, historicamente, teve/tem seus saberes, culturas e histórias menosprezados socialmente.

É se comprometer ainda em dar cumprimento às Leis que tentam regulamentar essa diversidade de saberes, de referências, tornando obrigatórios o ensino de história e cultura dos povos originários, por meio da utilização, mas não só, de materiais didáticos e paradidáticos que abordem as culturas afro-brasileira e indígena.

Pois, o alcance de uma educação de qualidade preconiza a superação das desigualdades, preconceitos e violências que caracterizam ainda o ambiente plural das instituições públicas. No espaço educacional, a alteridade (Habowski, Conte e Pugins, 2018) deve ser um dos pilares do exercício docente, mas também pode ser base de uma prática pedagógica. Quando o professor (a) optar por uma metodologia que favoreça o exercício da alteridade, além de ensinar pelo exemplo, pode contribuir para que as aprendizagens dos estudantes se tornem mais reflexivas no que tange à diversidade, contribuindo para que as escolas se tornem ambientes menos violentos.

Nesse sentido, realizar o letramento racial no Ensino Fundamental exige do docente

abertura e a busca por saberes decoloniais, para que não se reproduzam apenas os conhecimentos dos currículos fundamentados na visão eurocêntrica, mas se permita que os docentes apresentem outras versões da história, considerando as matrizes afro e indígena. Para tal, é indispensável o letramento racial em si mesmo para que, assim, o docente possa ser mediador de processos de conscientização a respeito da riqueza dessa pluralidade que nos compõe, enquanto sociedade.

Destacamos que o reconhecimento das matrizes culturais e históricas que nos compõem é necessário para saber quem somos realmente, nos depararmos com a nossa identidade livre das violentas imposições coloniais (Quijano, 2005), que seja pelo apagamento ou genocídios físicos, intencionalmente nos distanciou de importantes aspectos da nossa formação histórico-cultural. Dar cumprimento às leis que estabelecem o ensino de História e cultura africana, afrobrasileira e indígena é, pois, caminhar no sentido desse resgate de nós mesmos.

Desse modo, a inserção da literatura indígena na escola ainda nos anos iniciais, ancorada por uma mediação de viés decolonial, representa uma necessária fonte de conhecimentos sobre esses povos tão diversos e culturalmente ricos, que pode contribuir para uma educação antirracista - que promova o letramento racial.

A literatura indígena permite a troca de conhecimentos e experiências entre os povos indígenas e a sociedade brasileira (Souza, 2018), atualizam uma história que ficou restrita a uma visão deturpada cheia de folclorismo, estereótipos e preconceitos. Em suma, que nos afastou da realidade indígena e, assim, nos alienou da nossa própria realidade brasileira. Afinal, como bem canta Djavan “apesar da minha roupa, também sou índio” e, no Brasil, quem não é um pouco?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARO, Flávia Ribeiro. Pedagogias Libertárias Latino-Americanas: da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia Decolonial. **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n. 1, p.126-138 jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/70996> Acesso em: 04 mar 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645/2008** - alteração da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm . Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 20/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso em: 21 fev 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 fev 2024.

BRUMATII, Gabriela. **Surucucu é considerada cobra mais venenosa da América do Sul**. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2018/08/13/surucucu-e-considerada-cobra-mais-venenosa-da-america-do-sul.ghtml> Acesso em: 18 abr 2024.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**. 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf> Acesso em: 18 abr 2024.

COLLI, Isa. **Descobertas de Inaiá**. Brasília: Colli Books. 1ª ed. 2021.

COSSON, Rildo. Literatura na escola os sinônimos naturalizados. In: SUASSUNA, Livia (org.). **Literatura e Educação [recurso eletrônico]: temas em interface**. Recife: Editora UFPE. São Carlos: João e Pedro Editores, 2023.

COSTA, Ana Carolina Miguel. O texto literário no ambiente escolar: análise de leitura mediada. In: Taufer, Aduino Locatelli; ANTUNES, Benedito e NETTO, Daniela Favero. **Leitura e ensino de literatura**. Porto Alegre: Bestiário, 2023.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DJAVAN. **Cara de índio**. 1978. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/djavan/45514/> . Acesso em: 17 abr 2024.

DOCE, Mateus William da Silva; SICSÚ, Delma Pacheco. **A importância da figura da serpente no mito cosmogônico sateré-mawé**. 2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3220/1/A%20import%C3%A2ncia%20da%20figura%20da%20serpente%20no%20mito%20cosmog%C3%B4nico%20Sater%C3%A9-maw%C3%A9.pdf> Acesso em: 18 abr 2024.

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

DORRICO, Julie. Panorama da literatura indígena brasileira: entrevista com Julie Dorrico. [Entrevista concedida a Vitor Diel]. **Literaturas RS** (Online), jul 2019. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigena-brasileira-entrevista-com-julie-dorrigo/> Acesso em: 13 mar 2024.

DINO. **PNLD aprova livro sobre cultura indígena**. O GLOBO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2024/04/18/pnld-aprova-livro-sobre-cultura-indigena.ghtml> Acesso: 18 04 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**. v.6, n.14, jul-out., p. 236-263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141> Acesso em 27 fev. 2024.

GRAÚNA, Graça. Depoimento - Dos saberes indígenas: o nosso papel também é fazer arte. **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 22, p. 223-230, jan./jul. 2018. Disponível em:

<https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2936> Acesso em: 01 fev 2024.

GRIMM, Jacob e GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm**. Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro, 2013. Disponível em: <https://aedah.pt/biblioteca/wp-content/uploads/2020/04/Contos-de-Grimm-Jacob-Grimm-e-Wilhelm-Grimm.pdf> Acesso em: 17 abr 2024.

HAKIY, Tiago. *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças*. São Paulo: Paulinas, 2011.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena: a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KASPARI, Tatiane; ROHR WELTER, Márcia; ASSMANN SARAIVA, Juracy. DA LEITURA NA ESCOLA PARA A LEITURA DO MUNDO: ROTEIROS DE LEITURA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Caderno Seminal**, [S. l.], v. 29, n. 29, 2018. DOI: 10.12957/cadsem.2018.30970. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/30970> . Acesso em: 23 abr. 2024.

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

MARGALLO, Ana María. O FOMENTO À LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA. In: PINTO, Francisco Neto Pereira (orgs.) [et al.]. **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]**. 2017, v. 32, n. 94. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017> . Acesso em: 03 mar 2024.

MORAES, Julia Oliveira. A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira. **Revista Desidades** (online), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i34.53507> Acesso em: 12 mar 2024.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro oralidade e literatura o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 18 abr 2024.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NASCIMENTO, Julia do; GIMIMA, Beatriz Melo da Silva. Letramento racial como ferramenta para a erradicação do racismo. **Revista Mosaico**, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/89973> Acesso em: 17 mar 2024.

NASCIMENTO, Solange Pereira do. O Universo Mítico Feminino Sateré-Mawé. **Amazônia Latitude**, 2019. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2019/08/09/o-universo-mitico-feminino-satere-mawe/> Acesso em: 14 mar 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte. v.26 - n.01 - p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mar 2024.

PORTAL G1. **84% da população adulta do Brasil não comprou nenhum livro no último ano, aponta pesquisa**. Pop & Arte. 07dez 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/12/07/84percent-da-populacao-adulta-do-brasil-nao-comprou-nenhum-livro-no-ultimo-ano-aponta-pesquisa.ghtml> Acesso em: 09 mar 2024.

PORTAL AMAZÔNIA. 'Demônio D'água': Conheça a lenda que inspirou vilão do filme "Ainbo - A Guerreira da Amazônia". 2021. Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia/demonio-d-agua-conheca-a-lenda-que-inspirou-o-vilao-do-filme-de-guerreira-da-amazonia> Acesso em: 17 abr 2024.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386378/mod_folder/content/0/Quijano%20Colonialidade%20do%20poder.pdf?forcedownload=1 . Acesso em: 10 mar 2024.

ROCHA, Ruth; Este admirável mundo louco. Ilustrações de Walter Ono. São Paulo: Salamandra, 2012.

RODRIGUES, Francine Michele; KUNZ, Marinês Andrea. Representação, memória e identidade Cariri presentes na obra Mãe D'água, de Tkaynã e Laura Bacellar. **Línguas & Letras**, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/25900> . Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt> . Acesso em: 06 jun 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs) **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUZA, Ely Ribeiro. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SITE SENADO FEDERAL. Obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nas licenciaturas na área das ciências humanas. E-cidadania. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20\(licenciaturas\)](https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(licenciaturas)) Acesso em: 18 mar 2024.

TV CULTURA. “Ainbo: a guerreira da Amazônia” debate a relação com a natureza e os caminhos da vida. 2021. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/infantil/noticias/2021/11/18/275_ainbo-a-guerreira-da-amazonia-debate-a-relacao-com-a-natureza-e-os-caminhos-da-vida.html . Acesso em: 17 abr 2024.

UFPA. **Projeto letramento racial:** como forma de combate ao racismo. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Projeto Letramento Racial. - Belém: ICJ/UFPA, 2023.

YUNES, Eliana. Leitura do conhecer ao reconhecer-se (a educação pelo outro). In: SUASSUNA, Livia [Org.]. **Literatura e Educação temas em interface**. Ed. UFPE. Recife, 2023.

WAPICHANA, Cristiano. Por que escrevo? - relato de um escritor indígena. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

APÊNDICE I - Quebra cabeças: Capa do livro

