

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E PRÁTICAS
DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

MICHELLE RODRIGUES DA SILVA

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E LITERATURAS INDÍGENAS NA SALA DE AULA

Belo Horizonte

2024

MICHELLE RODRIGUES DA SILVA

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E LITERATURAS INDÍGENAS NA SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Especialização em Língua
Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de
Leitura e Produção de Texto da Faculdade de
Letras da UFMG.

Aluna: Michelle Rodrigues da Silva

Orientadora: Professora Aline Magalhães

Belo Horizonte

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 28 de novembro de 2024, às 17:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E LITERATURAS INDÍGENAS NA SALA DE AULA, apresentado por Michelle Rodrigues da Silva, número de registro 2023659730, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Aline Magalhães Pinto - Orientadora, Profa. Isadora Saraiva Vianna de Resende Urbano, Prof. Breno Anderson Souza de Miranda.

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2024.

Profa. Aline Magalhães Pinto (Doutora)

Profa. Isadora Saraiva Vianna de Resende Urbano (Mestra)

Prof. Breno Anderson Souza de Miranda (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Breno Anderson Souza de Miranda, Usuário Externo**, em 29/11/2024, às 20:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isadora Saraiva Vianna de Resende Urbano, Usuária Externa**, em 02/12/2024, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Magalhaes Pinto, Professora do Magistério Superior**, em 04/12/2024, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3679030** e o código CRC **0586829F**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de cada detalhe da minha vida e por todas as bênçãos alcançadas.

Aos meus pais, pelo dom da vida, pelos princípios que me ensinaram e por sempre me apoiarem.

Gratidão por fazerem dos meus sonhos, os seus.

À minha família, com quem posso dividir os desafios e superações ao longo da caminhada.

À minha irmã, por sempre me encorajar e por todo o companheirismo.

À professora Gabriela Bruschini Grecca, querida Gabi, que me incentivou a participar do processo de seleção e sempre torceu por mim.

Às amigas de curso, Maria Elizabete de Oliveira e Raquel Maria de Abreu Silva, pelos encontros alegres e divertidos, pelas trocas tão ricas, pelo convívio harmonioso e pela amizade linda que construímos no decorrer do curso.

À professora Aline, minha orientadora, pela compreensão e cuidado com o desenvolvimento deste trabalho.

À secretaria do curso, especialmente Cacilda e Bruno, pela compreensão, carinho, disponibilidade, cuidado e agilidade.

Aos/Às professores e professoras do curso, pelos ensinamentos em disciplinas e encontros. Levarei um pouquinho de cada um/a de vocês para a minha prática docente.

A vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir e apresentar uma proposição didática embasada na perspectiva decolonial para trabalhar com as literaturas indígenas na sala de aula. Para tanto, estruturou-se esse artigo em duas partes: a introdução e o referencial teórico, no que tange às abordagens que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de fazer emergir os aspectos relevantes para este estudo e, posteriormente, a proposta didática para ser aplicada em sala de aula. A questão que orienta essa pesquisa é: Como abordar a literatura indígena por meio de uma abordagem decolonial que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a lei 11.645/08? Para tanto, observou-se como os alunos reagem às diferentes formas de representações literárias que têm como referência a cultura indígena, assim como, avançamos um pouco mais nos estudos concernentes às literaturas indígenas aplicadas à prática pedagógica.

Palavras-chave: literaturas indígenas; estudos decoloniais; lei 11.645/08.

ABSTRACT

This work aims to discuss and present a didactic proposition based on the decolonial perspective to work with Indigenous literatures in the classroom. To this end, this article is structured into two parts: the introduction and the theoretical framework, addressing the approaches that were essential for the development of the research, in order to highlight the relevant aspects of this study and, subsequently, the didactic proposal to be applied in the classroom. The guiding question of this research is: How can Indigenous literature be approached through a decolonial perspective that aligns with the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Law 11.645/08? To achieve this, the study observed how students react to different forms of literary representations that reference Indigenous culture. Additionally, it delved further into studies concerning Indigenous literatures applied to pedagogical practice.

Keywords: indigenous literatures; decolonial studies; law 11.645/08.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
REFERENCIAL TEÓRICO	11
PROPOSTA DIDÁTICA	28
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS.....	66

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros registros feitos por Pero Vaz de Caminha, as narrativas escritas por não-nativos representaram os indígenas de maneira preconceituosa. Pautadas nos conceitos políticos e religiosos europeus, tais narrativas contribuíram e ainda contribuem para a propagação de um imaginário que coloca os povos originários à margem da sociedade, desconsiderando suas identidades culturais e seus saberes milenares, como também, a sua literatura oral. Conforme Lima (2014), p. 367), “os indígenas, culturalmente acostumados com a prática da oralidade, sofreram o silenciamento por parte do não-índio, na medida em que este, através da escrita e da brutalidade da colonização, conseguiu fazer com que prevalecesse a voz do eurocentrismo”. Assim, as identidades indígenas foram traçadas a partir da História contada pelo colonizador, isto é, a partir do olhar do outro.

Freire (2020, p. 190) aponta que “o preconceito contra as línguas, as religiões e as ciências produzidas pelos índios alcançou também as artes indígenas, sobretudo a literatura”. O autor explica que a literatura sofisticada produzida pelos diferentes povos indígenas foi menosprezada, visto que as línguas indígenas eram ágrafas e, dessa maneira, a literatura era passada para outras gerações por meio da tradição oral. Desta forma, a visão ocidental eurocêntrica de que o patrimônio cultural passa pela escrita fez com que sociedades de tradição oral, quando submetidas ao jugo colonial, fossem confrontadas e tivessem suas tradições ancestrais e suas literaturas de tradição oral negadas ou ainda, apagadas.

No Brasil, os povos indígenas sofreram e ainda sofrem as consequências da colonização. No entanto, é importante ressaltar que, conforme Sá (2012, p. 19-20) aponta, “desde os primeiros momentos de contato, os povos da Floresta Amazônica e das planícies da América do sul resistiram à invasão, registrando, como podemos ver em vários depoimentos, um claro ceticismo em relação à suposta superioridade cultural dos europeus”. A autora explica que os invasores tiveram que, frequentemente, adaptar e modificar suas práticas religiosas e culturais ajustando-as às necessidades e crenças indígenas, pois, quando impostas, raramente foram totalmente aceitas. Fica evidente, então, o quanto é preciso repensar a história que sempre foi contada a respeito desse confronto entre os invasores e os povos nativos. Diferentemente da história única, contada a partir da perspectiva do colonizador, não se pode pensar que houve, ainda segundo Sá (2012, p. 19), “pura e simples imposição de um sistema sobre outro”.

Embora não se possa negar a assimetria de poder entre os povos indígenas e os invasores, alguns povos indígenas conseguiram manter fortes e vivas suas memórias ancestrais, suas técnicas e sua vasta ciência. Encontraram novas estratégias de resistência e sobrevivência para (re)afirmarem sua competência, sua capacidade de dominar mais uma técnica, a escrita, e, a partir desse domínio, “utilizá-la a favor da gente indígena”, pois como afirma Munduruku (2018, p. 83), “técnica não é negação do que se é [...] é demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro”. Assim sendo, nos últimos anos, escritores e escritoras indígenas passaram a fazer uso do universo literário escrito para também transmitir as vivências e as memórias dos povos originários na tentativa de se romper com a história enganosa que o colonizador contou e tem permanecido até os dias atuais.

No que diz respeito ao espaço que as literaturas indígenas vêm ocupando, cabe destacar que segundo Sant’anna e Mangabeira (2019, p. 61), “as narrativas indígenas abrem caminhos para lidar com as subjetividades hifenizadas, forjadas no entrelugar, os desdobramentos das suas relações com não-nativos e os muitos reflexos da colonialidade”. Nesse ponto, cabe demarcar que de acordo com Quijano (2007, apud. Tonial, Maheirie e Garcia Jr., 2017, p. 19), a colonialidade “é entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados” ou ainda, segundo a definição de Restrepo e Rojas (2012, apud. Tonial, Maheirie e Garcia Jr., 2017, p. 19) colonialidade é “um fenômeno histórico complexo que se estende para além do colonialismo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas”. Desse modo, a colonialidade se caracteriza pela consciência de que o movimento colonizador não acabou com o fim das administrações coloniais, e que a colonização persiste por outras vias, contribuindo significativamente para que as relações de dominação continuem a ser perpetuadas até os dias atuais por meio das classificações raciais e sistemas de diferença.

A lógica da colonialidade faz com que as relações de poder instituídas no período colonial continuem sendo propagadas de diferentes formas ao longo do tempo. A constituição de um padrão de poder pautado na hegemonia europeia se efetiva na medida em que uma identidade é afirmada como superior e se exclui as categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais, colocando-as em uma posição de

subalternidade. No que diz respeito aos povos indígenas, uma demonstração da continuidade da hegemonia ocidental se assenta no fato de que, conforme elenca Lima (2014, p. 371), “a literatura indígena vem crescendo, embora ainda exista uma escassez no que tange a estudos críticos”. Outrossim, ela ainda ocupa um espaço minoritário nos âmbitos educacionais mesmo com a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o território brasileiro, tanto no ensino público quanto privado, a partir da Lei Nº 11.645¹ de 2008 e com as orientações do documento normativo que deve orientar os currículos das escolas de ensino regular no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (2018).

O cânone literário ocidental, sempre incluído nos currículos da Educação Básica, ainda ocupa um espaço majoritário nos estabelecimentos educacionais brasileiro. Em uma entrevista à Revista Palimpsesto (2015, p. 147), Graça Graúna, escritora indígena (povo potiguara / RN) e professora da Universidade de Pernambuco (UFPE), pontua que “ao pensar na necessidade de diálogo entre literatura, educação e direitos humanos – a começar pela história e pela cultura na percepção indígena, infelizmente a Lei 11.645/08 ainda é pouco estudada nas escolas brasileiras”. Graúna continua dizendo que “a propósito, cabe até perguntar de que forma os professores, as professoras do ensino fundamental, médio e do meio acadêmico estariam dispostos a perceber o direito à liberdade, justiça e respeito dos diferentes povos indígenas”. O fato é que, na maioria das vezes, o contato com a história e a cultura dos povos indígenas só acontece quando chega o “Dia do Índio”, solicitando que os alunos confeccionem suas “fantasias” em uma suposta homenagem ou, ainda, durante as aulas de História, quando é trabalhado o “descobrimento” do território brasileiro, o que acaba promovendo a continuidade da internalização de estereótipos, ou seja, a descaracterização dos povos originários e, assim, o deslocamento social das suas identidades.

Esse cenário traz à tona o fato de que não há um cumprimento efetivo da Lei 11.645/08, uma vez que os aspectos da cultura na percepção indígena — como a importância da oralidade, dos saberes ancestrais, da coletividade, da territorialidade e da relação com a natureza — ainda não são amplamente e respeitosamente abordados. Tais apontamentos corroboram a afirmação de que a exclusão das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos do pensamento

¹ BRASIL. Lei 11.645/08 de 1º de março de 2008. Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ocidental está presente, também, nos espaços educacionais, o que coloca as literaturas indígenas, aqui especificamente as literaturas escritas, em uma posição subalternizada.

Nessa perspectiva, como forma de combater a valorização dos discursos permeados no cânone literário ocidental e reconhecer a pluralidade de autorias que elaboram suas vivências na literatura, é de suma importância que as literaturas indígenas contemporâneas sejam inseridas, tanto no âmbito das universidades quanto das escolas. Ao enfatizar as narrativas indígenas femininas, Sant'anna e Mangabeira (2019, p. 61) pontuam que “escritoras indígenas de diferentes nações utilizam da literatura para denunciar as lacunas da História oficial [...], bem como para remapear suas identidades no entre-lugar, em uma nova cartografia de pertencimento”. No que se refere às escritoras indígenas brasileiras, os autores citam Eliane Potiguara (Potiguara do Brasil), Graça Graúna (Potiguara brasileira) e Marcia Wayna Kambeba (Omágua/Kambeba do Brasil) como mulheres “que atuam como agentes da mudança de um fazer literário, onde são sujeitos de sua auto-história e autoetnografias, e não mais meros objetos de outramento ou metáforas para sustentar um modelo colonial de conhecimentos e vivências”.

Tais apontamentos demarcam a importância da inserção das autorias indígenas nos estudos literários, tanto no ensino superior quanto no ensino regular. Permitir que vozes indígenas figurem no âmbito de nossas pesquisas, na formação de professores e concomitantemente nas aulas de literatura das nossas salas de aula é propiciar a re(des)construção das identidades indígenas na educação brasileira.

À luz do exposto, o foco principal deste estudo é propor uma discussão prática sobre como abordar as literaturas indígenas na escola por meio de uma perspectiva decolonial que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 11.645/08. Para isso recorreremos a algumas referências teóricas: tomamos como base principal as perspectivas dos estudos decoloniais da corrente epistemológica latino-americana, postulados por Tonial; Maheirie; Garcia Jr (2017) e por Walter Mignolo (2008). Além disso, nos inspiramos também nos estudos de Lúcia Sá (2012) sobre literatura indígena. No que diz respeito à proposta didática inserida neste estudo, considerou-se, além dos estudos teóricos, dois documentos importantes quando pensamos a prática didática, especialmente as culturas indígenas: a Base Nacional Comum Curricular e a Lei 11.645/08.

Todavia, o grande intuito desde trabalho não é uma revisão teórica e sim a confecção de uma proposta didática elaborada para aplicação em turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Evidentemente, ela pode ser adaptada de

acordo com o contexto escolar e aplicada para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Nela, foram selecionadas algumas narrativas contemporâneas, textos e vídeos, bem como a obra literária *Crônicas Indígenas: para rir e refletir na escola*, do escritor e professor indígena Daniel Munduruku, como ferramenta para fazer emergir discussões e reflexões no que tange a representação da cultura indígena na voz de autores e autoras indígenas.

Nessa interface, a partir da denúncia do silenciamento sofrido pelos povos originários buscou-se observar como os alunos reagem às diferentes formas de representação literária que têm como referência a cultura indígena. O mote principal da proposta didática foi contrapor narrativas indígenas e a obra *Iracema*, de José de Alencar, bem como outras narrativas contadas por não indígenas para entender os diferentes contextos: o indígena que escreve como forma de resistência à colonização e afirmação de sua voz e de sua história, e os autores que idealizam, de maneira estereotipada, a sua figura. Nessa medida, o trabalho em sala de aula propiciou aos alunos o contato com narrativas escritas a partir de diferentes perspectivas e momentos históricos, o que possibilitou ricas discussões. As atividades realizadas buscaram propiciar a identificação e a análise das estratégias de resistência e sobrevivência que os povos originários têm lançado mão para desconstruir estereótipos que ao longo dos anos foram instaurados e continuam sendo perpetuados na sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

De início, para contemplar a discussão proposta neste trabalho adotou-se os conceitos dos estudos decoloniais da corrente epistemológica latino-americana, postulados por Tonial; Maheirie; Garcia Jr (2017) em *A resistência à colonialidade: definições e fronteiras* e por Walter Mignolo (2008) em *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial² e o significado de identidade em política*. Essa corrente de pensamento propõe o questionamento da monocultura do saber baseado na realidade da ciência ocidental exclusivista dos últimos séculos, modificando e complementando algumas das proposições das análises dos estudos

² Walter Mignolo lança mão do termo “descolonial” na referida obra, mas neste trabalho opta-se pelo termo “decolonial”, uma vez que o primeiro é mais utilizado para se referir aos processos de independência dos países que foram submetidos à colonização, enquanto o segundo diz respeito ao conjunto de práticas, de pesquisas e de estudos que discutem o epistemicídio dos povos que habitavam os territórios colonizados, abordagem apresentada neste trabalho.

pós-coloniais. A força de pensamento decolonial se assenta na ideia da diversidade que reconhece a pluralidade de conhecimentos e substitui a hegemonia ocidental pela coexistência de muitos mundos.

É importante ressaltar que nas discussões propostas por Mignolo (2008, p. 289), discute-se o conceito de identidade **em** política como crucial para uma opção descolonial. Nesse sentido, ele esclarece que não está falando de “política **de** identidade”, uma vez que concorda parcialmente com a visão desta última. Mignolo explica que a política **de** identidade “se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo”. Além de sugerir que a política **de** identidades permeia todo o espectro das identidades sociais, o autor aponta que o controle exercido pela política **de** identidade está na construção de uma identidade que “não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo”, colocando as características de ser branco, heterossexual e do sexo masculino como principais. Daí a relevância extrema da identidade **em** política.

O que muda entre identidade **de** política e identidade **em** política é que esta diz respeito a um movimento de pensamento e de ação que busca romper as grades da moderna teoria política, racista e patriarcal, a qual nega o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores, em termos de gênero, raça e sexualidade. Esse movimento é, portanto, necessário quando se pensa a opção decolonial proposta por Mignolo.

A identidade **em** política requer, então, a construção de teorias políticas e organização de ações políticas fundamentadas nas identidades que foram colocadas à margem pelos discursos imperiais nas seis línguas da modernidade europeia (inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português no Renascimento). Sem isso, nas palavras de Mignolo “pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista”. Nesse ponto, o autor conclui que

A identidade **em** política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Portanto, a opção decolonial é, assim, epistêmica, ela se desprende dos fundamentos que orientam os conceitos ocidentais e do conhecimento acumulado. Segundo o autor, isso não implica abandonar ou ignorar tudo o que já foi institucionalizado, mas “substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas”, ou seja, que tiveram a óbvia humanidade negada. Cabe ressaltar que ao usar o termo “Ocidente”, Mignolo esclarece que não se refere à localização geográfica por si só, mas à geopolítica do conhecimento.

Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/colonial compreende-se “o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo”. A razão imperial afirmou-se como identidade superior, visto que estabeleceu conceitos inferiores de raça, de gênero, de religião, nacionais e sexuais, colocando-os para fora da esfera normativa do “real” (MIGNOLO, 2008, p. 291).

No que diz respeito aos povos indígenas, pode-se apontar que a razão colonial sempre incluiu as suas identidades como inferiores. Por gerações, os povos nativos sofreram e ainda sofrem com a marginalização sócio-política imposta por relações de poder imperiais. Mas é preciso destacar que tal marginalização também alimentou uma mudança na geo- e na política de Estado de conhecimento. Nesse viés, Mignolo pontua que na “América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes” (MIGNOLO, 2008, p. 291). O autor explica que o pensamento indígena descolonial foi complementado por outros pensamentos descoloniais, como o que foi construído nos Palenques nos Andes e nos quilombos do Brasil, “trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais europeias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda)”. O trabalho realizado refere-se, aqui, às obras políticas descoloniais que foram publicadas. A obra *Nueva crónica y buen gobierno* (1516), publicada por John Murra e Rolena Adorno, é uma das primeiras obras indígenas políticas descoloniais que permaneceu em formato manuscrito até 1936.

Evidentemente, os povos indígenas não se calaram diante da dominação colonial e da barbárie a que foram submetidos. Esses povos deram respostas ao processo de colonização e precisaram continuar a fazê-lo mesmo com a “independência” do estado-nação, uma vez que a retórica da modernidade passou a utilizar o termo ‘desenvolvimento’ “para esconder a reorganização da lógica da colonialidade: as novas formas de controle e exploração do setor do

mundo rotulado como Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos”. A missão de levar a civilização, versão do período colonial, foi substituída pela versão de modernidade e de desenvolvimento com o lema de salvação e de boa vida para todos, mantendo a matriz de poder, um mecanismo que continua racializando pessoas, línguas, religiões, conhecimentos e regiões do planeta (MIGNOLO, 2008, p. 293).

Por essa razão, projetos políticos e econômicos decoloniais advindos de Nações Indígenas continuaram e continuam em ação, resistindo aos projetos desenvolvimentistas que visam ao acúmulo de riqueza, à apropriação massiva da terra e dos recursos naturais e que, em nome do “desenvolvimento”, acumulam mortes. Nesse ponto, Mignolo (2008, p. 295) discorre que

[...] após o fim da Guerra Fria, novos projetos desenvolvimentistas (nesse momento em termos de Acordo de Livre Comércio [FTA] ou outro tipo diferente) encontraram uma resistência violenta pelos projetos políticos e econômicos emanados das Nações Indígenas, principalmente na região andina da América do Sul. Globalmente, Acordos de Livre Comércio tiveram a oposição de vários movimentos sociais sob a bandeira do “sim à vida” como resposta aos “projetos de morte” incorporados nos FTA”.

A continuidade da lógica ocidental capitalista faz com que opções decoloniais avancem pelo mundo e confrontem as categorias de pensamento ocidental para propor um outro caminho para o futuro, um futuro que não torna as vidas dispensáveis em nome do “desenvolvimento” e, conseqüentemente, do lucro. O pensamento decolonial vem, assim, desvelando a hegemonia dessas categorias de pensamento à medida que está re-inscrevendo línguas, religiões, regiões e outras formas de conhecimento que foram marginalizadas. O que se propõe é pensar a partir das categorias de pensamento que não foram incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais.

Assim sendo, a abordagem decolonial influenciou significativamente o desenvolvimento deste trabalho, especialmente a elaboração da proposta didática inserida aqui e aplicada na sala de aula. O que se propôs foi inverter o caminho: não partir do centro, pensamento ocidental/europeu para o que é considerado periférico, mas deste último para o centro, privilegiando narrativas que apresentam a perspectiva dos povos que foram silenciados, que não tiveram voz, sendo submetidos a uma única versão, a versão do colonizador. Em uma

perspectiva decolonial, compreende-se, portanto, que o passado não é a única possibilidade de ler o presente, mas que o presente pode e deve ser explorado como ferramenta para entender melhor o nosso passado. Sendo assim, as narrativas indígenas foram exploradas a partir de estratégias e ferramentas que possibilitaram a aproximação entre as culturas indígenas e os alunos, partindo, não da visão ocidental, mas da perspectiva de vozes indígenas que se levantam para (re)mapear suas identidades.

Além da importância da perspectiva decolonial quando pensamos nas narrativas indígenas, é crucial considerar o ponto de vista literário-cultural, ou seja, entender o processo de apropriação cultural das fontes indígenas que foram e continuam sendo ignoradas. A lógica do pensamento ocidental também se ocupou e ainda se ocupa de não examinar e reconhecer o impacto de textos indígenas na literatura produzida nos últimos 150 anos no Brasil.

Nessa ótica, os estudos de Lúcia Sá em *Literaturas da Floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana* (2012) foram essenciais para entender o processo histórico relacionado à influência das narrativas indígenas em obras literárias brasileiras e em outros países sul-americanos como Venezuela, Colômbia, Peru, Paraguai e, em menor proporção, Argentina e Uruguai. A autora destaca que “depois da independência no século XIX, escritores sul-americanos de línguas importadas, como o português e o espanhol, foram se deixando atrair cada vez mais pelos idiomas e pelas literaturas indígenas, isto é, pelas canções e narrativas originárias dos lugares onde viviam”. Com o objetivo de conhecerem mais sobre seus próprios países e os povos que já viviam nos territórios antes da invasão dos europeus, muitos escritores “começaram a recriar personagens, roubar enredos, citar parágrafos e páginas inteiras, chegando até mesmo a adotar em suas obras estruturas similares às dos textos indígenas” (2012, p. 20).

No entanto, esse processo de apropriação cultural ainda é raramente abordado por críticos e historiadores literários. Segundo Sá (2012, p. 20), “as fontes indígenas têm sido basicamente ignoradas, tanto como antecedentes indispensáveis para escritos posteriores quanto por seu valor intrínseco como *corpus* literário”. O precedente indígena, na maioria das vezes, não é levado em consideração e quando levado assume o papel de material etnográfico ou matéria-prima que não apresenta valor estético ou literário. Tais apontamentos tornam possível depreender a insistente tentativa de apagamento das culturas dos povos originários, especialmente de suas literaturas. A desconsideração do valor estético e literário dos precedentes indígenas fez com que a noção de intertextualidade, essencial nos estudos propostos por Sá, nunca fosse levantada.

Assim sendo, na contramão das tradições críticas do continente, Sá (2012, p. 20) estuda o impacto de textos indígenas na literatura produzida no Brasil e em outros países sul-americanos. Esse impacto, segundo a autora, é “parte de um processo histórico de contato cultural entre populações indígenas e não indígenas”, o qual não pode ser explicado como “imposição cultural” ou “aculturação”. Sá discorre que o termo “transculturação”, cunhado pelo cubano Fernando Ortiz em 1940 e revitalizado em 1980 por Angel Rama e em 1992 por Mary Louise Pratt, é o mais adequado. Considerando a interpretação de Pratt, crítica literária estadunidense, a que melhor explica a discussão a que se propõe a fazer, Sá (2012, p. 21), relendo-a, aponta a tendência da metrópole imperial de se ver como determinando a periferia, seja em sua missão de levar civilização ou oferecendo recursos para o desenvolvimento econômico, quando na verdade ela está cega para as maneiras como a periferia determina a metrópole.

Em consonância com Pratt, Sá elucida o fato de que ainda que a lógica imperialista/capitalista acredite que apenas o que está no centro influencia o que é considerado periférico, este influencia aquele, determinando-o. No entanto, uma das formas de manter essa lógica de hierarquização é negar a presença do patrimônio cultural advindo de outras culturas não incluídas no pensamento ocidental. Esse é um ponto relevante quando se propõe uma perspectiva decolonial ao estudarmos as narrativas e as culturas indígenas, uma vez que essas culturas e suas literaturas passam a ser analisadas com base em premissas diferentes das dominantes. Nesse sentido, as discussões elencadas por Sá foram extremamente importantes, pois a autora apresenta uma leitura cuidadosa do precedente indígena, a fim de fazer emergir o seu valor estético e literário. Tal leitura é essencial para analisar e interpretar algumas obras da literatura brasileira, por exemplo, permitindo, assim, enfatizar o real impacto dos textos indígenas.

A obra é, assim, dividida em quatro partes que correspondem às quatro tradições da planície amazônica que mais influenciaram nas obras de autores sul-americanos: macro-caribe, tupi-guarani, sistema tukano-arauaque do Alto Rio Negro e arauaque ocidental. É importante salientar que, conforme a autora, entre as quatro tradições da planície amazônica há diferenças e distintos grupos em cada uma delas, mas todas pertencem a uma cultura amazônica com uma coerência reconhecida em importantes obras antropológicas sobre a região, como *Mitológicas* (*Mythologiques*) (1964-1971), de Claude Lévi-Strauss e *A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*, de Eduardo Viveiros de Castro, dentre outras que, juntas, nos possibilitam pensar numa visão de mundo amazônica e das planícies da América do Sul (SÁ,

2012, p. 23). As quatro tradições não estão restritas a um único país e nem todas as regiões são estritamente falando “Amazônia” ou “Floresta Amazônica”, mas a autora destaca que “de maneira geral, é consenso na arqueologia e na antropologia de nossos dias que esses grupos se originaram na Amazônia” (SÁ, 2012, p. 25).

Evidentemente, este estudo levou em consideração os capítulos que efetivamente contribuem para as discussões propostas aqui. O exame mais detalhado das características de alguns desses textos, tendo em vista o seu impacto, a sua influência em autores posteriores e, especialmente, as suas características literárias, nos ajudou a compreender a relevância dos textos indígenas na literatura brasileira especificamente, fato ainda tão desvinculado dos processos históricos e das nossas criações culturais.

Com base na análise crítica proposta por Sá, é possível, então, discutir obras de escritores do nosso continente, especialmente escritores brasileiros, lendo-as como criações intertextuais que absorvem e reelaboram as narrativas indígenas orais e/ou escritas. É importante ressaltar que ao discutir sobre os textos indígenas e as suas características literárias, dedicando-se a examinar personagens, tramas e gêneros, Sá pontua que “muitos personagens nesses textos tendem a desafiar oposições simplistas entre ‘bem’ e ‘mal’, ‘divino’ e ‘humano’”. Ao citar o antropólogo Michael Jackson (1996, p.15), a autora explica que os enredos indígenas negam a crença bastante comum no ocidente de que os sonhos e as trevas não pertencem ao mundo empírico e sim ao mundo do sobrenatural, o que não acontece nos textos indígenas estudados na obra, visto que esses mundos estão presentes na experiência direta e a geram, ou seja, nessas narrativas, os domínios das trevas ou do sonho integram a realidade empírica. Diante disso, a autora ressalta que não apenas essas noções, mas outras também advindas dos textos indígenas têm influenciado de diversas formas as literaturas sul-americanas (2012, p. 27).

Resultado do contato com textos indígenas, a intertextualidade ou as apropriações que Sá aborda na obra, parecem, segundo ela, aderir a quatro modelos literários básicos. O primeiro, diz respeito à narrativa de viagem de exploração, em que “o protagonista parte de um centro urbano em direção à ‘floresta sombria’, seguindo as pegadas dos invasores europeus, de certa forma personificados na figura do conquistador espanhol”. Ao citar alguns exemplos desse modelo, Sá nos permite depreender que, nesse modelo, “as culturas indígenas são vistas quase sempre de fora e as possibilidades de relação intertextual com textos nativos são bastante limitadas”. Alguns outros exemplos chegam a apresentar uma modesta alteração em relação a

esse modelo, seja por meio de citações de textos que incluem cosmogonias indígenas, seja apreendendo elementos das culturas amazônicas (SÁ, 2012, p. 28).

O segundo modelo literário, em direção oposta, “incorpora os índios aos Estados-nações que, na prática, tomaram posse de seu território no processo de independência”. Nesse modelo, “o índio é apresentado como um herói nacional, como o foi, sobretudo, para os escritores indianistas brasileiros do século XIX”, os quais se pautaram no discurso nacionalista (SÁ, 2012, p. 29). Esse é um modelo que retomaremos mais adiante, visto que a obra *Iracema*, do escritor indianista José de Alencar, está inserida na proposta de prática pedagógica inserida neste trabalho.

O terceiro modelo se vale dos textos indígenas como base para um discurso revolucionário, fazendo emergir questões não só relacionadas à sobrevivência física e cultural, mas também a alternativas de “relações menos destrutivas com outras espécies e o meio ambiente, e uma revisão filosófica de certas noções ocidentais sobre história e religião”. Aqui, Sá cita o escritor brasileiro Guimarães Rosa em “Meu tio o Iauaretê”, o qual demonstra a capacidade, de acordo com o romancista e crítico peruano José María Argueda, de trazer à tona o insulto racial e expor os limites do universalismo ocidental, uma ameaça para outras culturas. Valendo-se do nheengatu e possivelmente de textos indígenas, a capacidade de resistência do protagonista mestiço na luta contra uma sociedade hostil à sua herança indígena é afirmada (SÁ, 2012, p. 30).

Antes de trazer apontamentos relacionados ao quarto modelo, Sá faz uma afirmação que precisa ser levada em consideração quando tratamos da intertextualidade e apropriações dos textos indígenas. A autora discorre que “como seria de se esperar, a intertextualidade com a literatura indígena por si só não garante o compromisso com a causa indígena” (2012, p. 31). Diferentemente das obras citadas nos modelos anteriores, as quais apresentam propostas revolucionárias, a autora explica que o quarto modelo se aplica à obra *O falador*, um romance de Vargas Llosa. Apesar de utilizar e reescrever textos indígenas com o objetivo de estabelecer uma cosmogonia que, de maneira geral, entra em conflito com o Gênesis cristão, Sá elenca que frequentemente estudos etnográficos são citados na obra, “a ponto de os leitores serem levados a acreditar que o que estão lendo corresponde, de fato, a um relato científico”. Além disso, mesmo que Vargas Llosa, na maioria das vezes, seja fiel às suas fontes indígenas nas longas citações presentes na obra, ele acaba por transformar a invasão do território dos machiguengas do leste do Peru, um grupo reconhecível no romance, “num ato menos criminoso e menos trágico”, ao sugerir que eles são nômades, ou seja, que não possuem residência fixa e sempre

estão em movimento. A autora conclui que apenas a comparação dessa obra com suas fontes indígenas é que “pode nos alertar para as manobras ideológicas de Vargas Llosa, confirmando que a mensagem do romance pouco difere de outras opiniões do autor [...] em relação à necessidade de ‘modernizar’ as culturas indígenas da América Latina” (SÁ, 2012, p. 31). Tal elucidação, corrobora a afirmação da autora sobre o fato de que a presença da intertextualidade não significa propriamente um compromisso com a causa indígena.

Mesmo diante desta última afirmação, é essencial que casos de intertextualidade entre as culturas indígenas e o cânone literário do continente sejam incluídos e examinados, evidentemente que de maneira cautelosa, nos estudos literários. Conforme elenca Sá (2012, p. 34) “no Brasil e na América hispânica, as culturas indígenas têm sido, repetidamente, eliminadas do discurso histórico”. Ela ainda acrescenta que “seus textos, seu legado cultural e suas tentativas de resistência têm sido constantemente ignorados ou negados, e muitas vezes os esforços por chamar a atenção para esses processos são rapidamente rejeitados como ‘românticos’”. Não se pode negar que existem visões românticas das culturas indígenas, mas aplicar essa qualificação a qualquer descrição positiva dessas culturas é um indicativo do preconceito a que elas estão sempre sendo submetidas.

Essa é uma das razões pela qual a autora “se empenha em análises detalhadas das tradições críticas existentes”, não com o objetivo de “atacar certos críticos”, mas de “denunciar a crença generalizada de que os textos indígenas podem ser ignorados ou tratados meramente como ‘dados etnográficos’ que não merecem uma análise literária mais cuidadosa, ainda que tenham de fato inspirado muitos autores” (2012, p. 34). Como este trabalho não consegue incluir todos os textos estudados por Lúcia Sá, a discussão proposta aqui, no que diz respeito aos impactos das narrativas indígenas na obra de escritores não indígenas, traz o enfoque para autores e obras da escola literária denominada *Romantismo*, apresentando um breve panorama das análises elencadas pela autora, as quais estão baseadas em premissas diferentes das dominantes na tradição crítica até o momento.

No capítulo *Romantismo e depois*, a autora inicia as discussões pontuando que não se pode abordar o impacto de textos tupis-guaranis na literatura sul-americana sem mencionar o Romantismo. Após a Independência do Brasil, “os tupis ocuparam o centro das discussões sobre identidade nacional [...] seja pelo importante papel simbólico que lhes foi atribuído nesse período, seja pela reação negativa que se seguiu (SÁ, 2012 p. 175).

Diante disso, por serem consideradas as mais importantes do indianismo brasileiro do século XIX, o enfoque da autora recai especificamente sobre algumas obras, como *Americanas*,

de Gonçalves Dias (1846), os romances *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874) de José de Alencar e, em menor grau, o poema épico de Gonçalves de Magalhães, *A Confederação dos Tamoios* (1856). As análises da autora são extremamente importantes, pois fazem emergir diversos questionamentos no que diz respeito à tentativa dos autores indianistas de incluir o passado pré-europeu à história do nosso país, “forjando uma cultura e uma história verdadeiramente brasileiras”. Nessa perspectiva, Sá aponta que “esses escritores se debruçaram sobre os documentos históricos que tinham à disposição, ou pelo menos sobre os que reconheciam como tal: crônicas, diários de viagem, cartas e documentos jesuítas” (SÁ, 2012, p. 183).

No que diz respeito ao indianismo, é preciso salientar que esses escritores românticos indianistas dependeram, segundo Sá, voluntariamente de fontes coloniais, o que pode ser explicado pela intenção deles em criar heróis do passado que, experimentando aventuras épicas, passariam a constituir o passado lendário do Brasil. Tal apontamento, não justifica, mas permite entender a razão pela qual os índios que eram contemporâneos foram deixados de lado por esses escritores. (SÁ, 2012, p. 184).

Mesmo diante da preocupação em incorporar, na literatura, o passado pré-europeu à história do Brasil por meio da atenção aos indígenas, é importante elencar algumas questões problemáticas nas obras indianistas da época. Ainda que aparentemente essas obras parecessem tomar partido dos indígenas e reconhecer sua importância como membros da nação brasileira, as análises de Sá evidenciam a presença de um discurso eurocêntrico e preconceituoso acerca desses povos, visto que tais obras apontam para a inutilidade da luta indígena e acabam por colocar a lógica ocidental como superior, como aquela que deve prevalecer.

De acordo com o que discorre Sá, relendo Antonio Candido, em *A Confederação dos Tamoios*, um épico de Gonçalves de Magalhães que foi considerado “o poema nacional” brasileiro, apresenta-se uma única solução para os índios: abraçar a religião católica. Além disso, os jesuítas José de Anchieta e Manoel da Nóbrega “acabam por ser, mais do que os índios, os verdadeiros heróis do poema”. Outro aspecto relevante está associado ao fato de que, na obra, São Sebastião revela ao personagem Aimbirê “num sonho que a luta indígena é inútil e que seu momento verdadeiro de combater os portugueses virá mais tarde, como membros de uma futura nação brasileira em busca da independência” (SÁ, 2012, p. 185).

Quanto a José de Alencar, considerado o mais importante escritor do Romantismo brasileiro e o melhor prosador indianista, Sá traz alguns apontamentos relevantes para este trabalho. Primeiro, citando Doris Sommer (2004, p. 168), a autora aponta que dos três romances

indianistas, *O Guarani* e *Iracema* podem ser considerados ficções fundacionais no sentido de serem romances que representam certa ideia de nacionalidade, pois são muito lidos e ensinados em escolas primárias. Além disso, esses romances tiveram frequentes reedições, são adotados em currículos escolares, têm diversas adaptações para o cinema e os nomes dos índios artificiais de Alencar foram dados a muitos brasileiros.

Com a pretensão de aceitar e justificar a miscigenação racial entre índios e brancos, Sá nos lembra que nessas ficções fundacionais temos Peri, o protagonista de *O Guarani*, carregando a mulher branca Ceci em seus braços no fim do romance; e a índia tabajara Iracema (anagrama de América) que morre depois de dar à luz o mestiço Moacir (“filho do sofrimento”, no tupi de Alencar), filho do português Martim (SÁ, 2012, p. 186).

Os contemporâneos de Alencar criticaram duramente a obra *O Guarani* pelo fato de seus personagens indígenas terem comportamentos como se estivessem na Europa medieval. Com o objetivo de responder à crítica, Sá elucida que Alencar se vale de uma “carta” publicada como posfácio de seu segundo romance indianista e argumenta “que a linguagem poética de *Iracema* fora baseada em traduções literais do tupi”. Diante disso, a autora afirma que José de Alencar realmente estudou tupi, o que fica comprovado em *Iracema* e *Ubirajara*, obras em que o autor faz uso constante de vocabulário tupi ou de traduções literais de palavras tupis. Além disso, o romancista demonstra nas notas de rodapé presentes nestes dois últimos romances que foi um leitor dos cronistas. No romance *Iracema*, o diálogo de boas-vindas tupi-guarani transcrito por vários cronistas, é reproduzido por Alencar quando o português Martim chega à cabana do pajé Araquém. O autor esclarece com uma nota que indica os termos tupis, o que possibilita afirmar sua busca pelo conhecimento da língua indígena (SÁ, 2012, p. 187).

No entanto, ainda que Alencar chegasse a incorporar uma narrativa indígena, como em *O Guarani* — “Peri e Ceci escapam das águas da grande enchente do rio Paraíba subindo numa palmeira, exatamente como na história do dilúvio guarani publicada por André Thévet” — ou afirmasse, na carta citada anteriormente, que “o conhecimento da língua indígena é o melhor critério para a nacionalidade da literatura” (SÁ, 2012, p. 186), seu conservadorismo é uma questão que não pode deixar de ser discutida. De acordo com as análises de Sá (2012, p.187), Alencar “sempre manteve um controle rígido sobre quais aspectos das sociedades indígenas poderiam aparecer em suas obras”. Ele discordava dos cronistas e alegava “desrespeito” aos índios quando aqueles os faziam parecer distintos do ideal europeu. Tal apontamento evidencia a insistente tentativa de apagamento das diferenças culturais existentes entre os indígenas e não indígenas, o que, por sua vez, também se configura como negação de suas identidades.

No que diz respeito à religiosidade, Sá discorre que apesar de elogiar repetidamente a “religiosidade natural” dos indígenas, “Alencar deixa escapar em vários momentos o que se poderia descrever como um claro desrespeito pelas maneiras concretas com que essa religiosidade se manifesta”. Ela aponta que em *Iracema*, as ações do pai da heroína, pajé Araquém, são descritas como forma de enganar os demais índios. Esse desrespeito também pode ser observado em *O Guarani*, quando o autor descreve em detalhes os ‘rituais bárbaros’ dos ‘índios maus’, os aimorés (SÁ, 2012, p. 187-187). Fica evidente, portanto, o discurso preconceituoso do autor, uma vez que desconsidera as culturas indígenas tal como são e acaba fazendo com que prevaleça o pensamento ocidental acerca das maneiras como os povos nativos vivem.

Há um outro aspecto que pode ser observado nos romances indianistas de José de Alencar. De acordo com Sá, o autor retrata os índios de maneira que não evidenciasse “qualquer comportamento cultural que pudesse parecer embaraçoso aos olhos europeus”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, ainda segundo Sá, que os índios-heróis de Alencar “poderiam ser descritos como uma versão melhorada dos próprios europeus” e, para tal, o autor escolhe, “como termo de comparação com esse índio protoeuropeu”, o cavaleiro medieval. Para exemplificar, a obra *O Guarani* apresenta paralelos entre a Europa medieval e o Brasil colonial: a sala da casa do pai de Ceci “é decorada com símbolos heráldicos” e sua própria casa descrita como se fosse um castelo feudal da Idade Média (SÁ, 2012, p. 188).

O índio protoeuropeu de Alencar, denominado “cavaleiro indígena”, acaba, então, tornando-se sinônimo do próprio indianismo para a crítica literária. Entretanto, de acordo com as postulações de Sá afirmar que “*todos os índios criados pelos indianistas são simples versões coloridas e exóticas de heróis medievais europeus*” é um dos clichês mais difundidos na historiografia literária brasileira. Nesse ponto, a autora chama a atenção para o fato de que é preciso uma leitura cuidadosa e atenciosa antes de afirmar que todos os índios presentes nas obras desses autores românticos são “meras versões ligeiramente abasileiradas dos personagens tradicionais europeus”. Diante disso, ela explica que uma análise cuidadosa dos poemas de Gonçalves Dias, especialmente os das *Poesias Americanas* (1846), nos permite descobrir que, “apesar de se basearem nas mesmas fontes de Alencar, derivam de preceitos completamente distintos”. Diferentemente de Alencar, nos poemas de Gonçalves Dias não há o mesmo desejo de justificar, de qualquer maneira, a miscigenação racial. De acordo com os estudos de Sá, pode-se destacar alguns pontos que corroboram tal afirmação. Em *Meditação* (1849), uma obra em prosa, Dias traz à tona a situação enfrentada pela população cabocla,

descreve a vida dos índios destribalizados dos centros urbanos e a dos escravos africanos. O autor também publicou “vários artigos que expressam opiniões e dão informações sobre culturas indígenas”, mostrando-se comprometido com o assunto. Além disso, Sá afirma que os poemas de Gonçalves Dias “fazem ampla referência à destruição dos índios pelos colonizadores brancos”, ao contrário de Alencar, que apresenta uma visão conciliatória sobre a conquista (SÁ, 2012, p. 188-189).

No que toca a obra *Americanas*, Sá discorre que “se lermos oito dos dez poemas indianistas [...] na ordem em que aparecem, veremos que apresentam uma descrição cronológica do processo de colonização. Evidentemente, a autora analisa vários trechos desses poemas e, como neste trabalho não foi possível trazer todas essas análises, o que se apresenta aqui é um breve panorama dos aspectos das culturas indígenas, evidenciados nesses poemas. Dentre eles, pode-se citar: 1) No poema “O canto do guerreiro”, temos a ênfase do modo de vida tupi antes da chegada dos colonizadores, sem citar os europeus; 2) Em “O canto do Piaga”, o reconhecimento do sofrimento dos índios trazido pelos homens que vieram do mar; 3) No poema “Tabira”, temos um canto pelos índios escravizados, contando aos negros, com quem dividem a senzala, como os brancos traíram seu chefe Tabira; 4) Em I-Juca-Pirama, o prisioneiro é preparado para ser morto e devorado ritualmente, numa descrição que segue de perto o relato dos cronistas; 5) No poema “Canção do Tamoio”, temos um tom heroico “na voz de um pai que encoraja o filho recém-nascido a jamais desistir da luta” (SÁ, 2012, p. 189, 190, 191, 192, 193).

Como podemos ver, não é adequado afirmar que todos os indígenas presentes nas obras indianistas são apresentados como “cavaleiros indígenas”, ou seja, índios protoeuropeus. Como apontado anteriormente, esses autores fizeram uso de fontes coloniais, mas diferentemente de Alencar, Gonçalves Dias as usou para ir além das meras “descrições de rituais indígenas e traduções literais do tupi”. José de Alencar idealiza o indígena como o “bom selvagem”, como herói nacional, dócil e aliado à colonização, quando traz uma visão conciliatória sobre a conquista do território brasileiro. Em *Iracema*, (anagrama de América), a personagem protagonista trai o seu povo e abandona suas tradições pelo colonizador. A vontade de criar um ‘mito fundador’ do Brasil, justificando a miscigenação entre brancos e indígenas, projeta a visão de uma colonização ‘amável’, de uma ‘miscigenação pacífica’, de um indígena que é considerado bom quando aliado aos invasores e mau quando defende suas tradições, seu povo e seu território. Por outro lado, Gonçalves Dias traz em sua poesia, conforme elenca Sá (2012, p. 194), “vários dos gêneros mencionados pelos cronistas: jactância, sonhos xamânicos, canções

para os recém-nascidos. Ainda nas palavras de Sá, “exatamente como nos textos dos cronistas, seus poemas enfatizam a coragem e a belicosidade dos tupinambás e de seus inimigos”, além de apresentar os índios como pertencentes “a uma complexa cultura guerreira, semelhante à que foi descrita enfaticamente pela maioria dos cronistas”. Percebe-se, portanto, que Gonçalves Dias busca aproximar-se das culturas indígenas em sua essência, sem tentar retratá-las com comportamentos culturais diferentes do que realmente são. Ele não apresenta uma visão conciliatória da violência colonial, mas o desejo de escrever a história do Brasil em versos e, é claro, não deixa de mencionar a escravidão a que índios e negros foram submetidos, ainda que não tenha escrito versos abolicionistas, como Luiz Gama ou Castro Alves. (SÁ, 2012, p. 198 - 201).

Ainda que Gonçalves Dias, em seus poemas, tenha apresentado preceitos diferentes no que se refere às culturas indígenas, as visões da maioria dos escritores românticos indianistas, bem como as de seus críticos trouxeram consequências não apenas no sentido de apagar e até mesmo negar as culturas indígenas no campo literário-cultural, mas foi ainda mais longe, negando às culturas indígenas o direito à história, o que por sua vez promoveu o silenciamento quanto às questões relativas ao direito à propriedade. Nesse sentido, Sá explica que “ao desprover os índios de sua importância histórica, negam-se os laços culturais que ligariam os caboclos e índios destribalizados aos seus ancestrais e, como consequência, anulam-se as demandas que esses caboclos ou indígenas poderiam ter sobre a terra de seus antepassados” (SÁ, 2012, p. 201- 202).

No entanto, os povos indígenas não se calaram diante das agressões que sofreram durante esses séculos. Os povos ameríndios têm se organizado cada vez mais e, diante das demandas sociais, esses povos vêm lutando por seus direitos e dignidade. No aspecto literário, foco deste trabalho, pode-se afirmar que esses povos continuaram e continuam produzindo literatura e algumas organizações passaram a se ocupar da publicação dessas literaturas. Nesse sentido, a demanda social que se coloca está relacionada à negação, ou ainda, ao apagamento delas, além do fato de que, quando se fazem presentes, especialmente nos espaços educacionais, na maioria das vezes o que acaba ocorrendo é a continuidade da internalização de estereótipos, ou seja, da descaracterização dos povos originários e, assim, o deslocamento social das suas identidades. Assim sendo, com o objetivo de garantir que essas literaturas, assim como as literaturas africana e afro-brasileira também estivessem presentes nos currículos educacionais, em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei nº

11.645/08 que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura desses povos nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Diante desses apontamentos, cabe então discutir alguns aspectos importantes no que toca à aplicação da lei, bem como os desafios para tal. Tal discussão se baseia nos estudos de Carlos José Ferreira dos Santos em *Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da Lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial*.

De início, cabe elucidar que o autor traz um ponto essencial ao afirmar que acredita “que os avanços notados na Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro”, nas quais muitos indígenas morreram e, ainda hoje, continuam morrendo. Quanto à lei 11.645/2008, Santos especifica que a conquista desta lei faz parte da luta desses povos por seu “reconhecimento ético, alteridade, e direito ancestral à terra, garantido pela *Convenção Nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho - OIT de 07/06/1989* [...] e pela *Constituição da República Federativa do Brasil*”. Não se pode, assim, esquecer que as conquistas dos povos indígenas, no que diz respeito ao âmbito legislativo, emanaram das necessidades desses povos, das demandas sociais associadas à manutenção de suas culturas e à re(existência) na luta por seus direitos (SANTOS, 2020, p. 45-46).

No que concerne a aplicação da Lei 11.645/2008, Santos (2020, p. 43) pondera que é fundamental que se estabeleça um diálogo decolonial entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como a produção dos conhecimentos acadêmicos, e os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais”. Segundo o autor, esse diálogo é necessário para enfrentar a desproporção entre o que é escrito e ensinado e as linguagens indígenas portadoras de memórias. Muitos discursos errôneos acerca dos povos indígenas foram consagrados e, nesse aspecto, relendo John Monteiro (1995 e 2001), Santos elenca duas noções: “uma postura que não considera os indígenas como sujeitos históricos e/ou os considera sem história por serem ágrafos, e uma outra que representa os povos originários como populações em extinção”. Essas noções acabaram contribuindo para que a imagem desses povos permanecesse ainda no período colonial e de forma pitoresca, o que se configura como um grande desafio quando pensamos no estudo da história e cultura dos povos indígenas. Um diálogo decolonial na aplicação da lei começa, então, por desvelar essas categorias de pensamento, buscando re-inscrever as línguas, as religiões, as regiões e as

formas de conhecimento desses povos, incluindo-as nos fundamentos dos pensamentos ocidentais.

Ainda que a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nos espaços escolares, conforme elencado anteriormente, se configura como um avanço, também é preciso se atentar para o fato de que, na maioria das vezes, a lei não tem sido aplicada ou quando aplicada acaba por contribuir para a perpetuação dos discursos equivocados e preconceituosos acerca das culturas e identidades desses povos, além, é claro, de desconsiderar a sua relevância no estudo da história. Então, lecionar as Histórias e Culturas Indígenas, aplicando a referida lei, é desafiador. Diante disso, é fundamental que os gestores educacionais e os professores busquem aplicá-la na percepção, conforme ressalta Santos (2020, p. 52), de que é preciso “pensarmos os Povos Originários a partir de suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas a partir da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas”. Nesse sentido, o estudo da história e cultura desses povos deve enfatizar as lutas dos movimentos indígenas e como elas têm contribuído para a construção de uma sociedade com perspectivas diferentes por meio do confronto com o racismo dissimulado e de estratégias que buscam a re(des)construção das identidades indígenas, especialmente na educação brasileira.

Outro aspecto importante quando pensamos na aplicação da lei em uma perspectiva decolonial é o cuidado de não fazê-la com uma visão generalizante das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, “partindo de idealizações e/ou concepções padronizadas sobre quem foram e são os índios brasileiros”. Nesse ponto, Santos afirma que “quando tratamos de indígenas, precisaríamos da percepção de que são povos que possuem alguns traços culturais e histórias em comum, mas também diferenciações” (SANTOS, 2020, p. 60). Essa também é uma questão da qual educadores e gestores precisam se ocupar no que toca à aplicação da Lei 11.645/2008. Quando estudamos as culturas indígenas é preciso trazer para as discussões com os nossos alunos a pluralidade, bem como a diversidade étnica desses povos. Os povos indígenas não são um aglomerado homogêneo de pessoas. Há distinções entre os povos, o que torna essas culturas riquíssimas.

Para demonstrar, ainda que de maneira breve a necessidade de trazer para as nossas discussões essa diversidade, Santos (2020, p. 60) traz uma citação de Darcy Ribeiro ao tratar da frente atlântica do território brasileiro quando da chegada dos portugueses em 1.500:

Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de tronco Tupi que, havendo-se instalado um século antes, ainda estavam desalojando antigos ocupantes oriundos de outras matrizes culturais. Somavam, talvez, 1 milhão de índios, divididas em dezenas de grupos tribais, cada um deles compreendendo um conglomerado de várias aldeias de trezentos a 2.000 habitantes (Fernandes 1949). Não era pouca gente, porque Portugal àquela época teria a mesma população ou pouco mais. (Ribeiro, 1995, p.31)

Na atualidade, essa diversidade étnica continua expressiva, conforme Santos (2020, p. 60). Segundo o censo do IBGE de 2010, dos 190.755.799 milhões de pessoas, 817.963 mil são indígenas, em 305 etnias diferentes, falando cerca de 274 línguas. Cabe ressaltar que isso não significa a inexistência de dimensões históricas e culturais comuns nas trajetórias dos povos nativos, mas o que se busca é ressaltar a percepção da diversidade desses povos nas nossas salas de aula.

Portanto, diante de tais apontamentos, compreende-se a necessidade de um constante processo de discussão para a aplicação da lei. Há uma demanda garantida por lei, mas não se pode negar que há muitos desafios para tal aplicação, visto que muitas das ponderações que foram discutidas até aqui ainda não foram incorporadas ao ensino. Não basta a existência da lei, mas é preciso que haja políticas educacionais que estabeleçam estratégias para a sua implementação. O sistema educacional, junto de gestores e professores, precisa enfrentar o descompasso existente entre o que se ensina, produção do conhecimento e saberes indígenas, refletindo sobre os compromissos socioculturais de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Evidentemente, esses compromissos precisam ser pensados e praticados por meio do diálogo decolonial entre o ensino das Histórias e Culturas dos povos indígenas, a produção dos conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas, o qual se assenta na ideia da diversidade que reconhece a pluralidade de conhecimentos e substitui a hegemonia ocidental pela coexistência de muitos mundos. Estabelecer o diálogo decolonial também significa fundamentá-lo na perspectiva dos povos que foram considerados dispensáveis e que tiveram suas línguas, religiões e formas de conhecimento consideradas como inferiores pela lógica ocidental.

Por fim, as discussões aqui desenvolvidas exploraram algumas possibilidades de reflexão situadas na dimensão das pedagogias decolônias no que tange o estudo das culturas indígenas, especialmente nas salas de aula do ensino regular. Assim, à luz das reflexões teóricas que fomentaram em base o desenvolvimento deste estudo, apresenta-se a seguir a proposta

didática elaborada para aplicação em turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Esse material didático busca, então, contribuir com o trabalho docente, possibilitando a re(des)construção das identidades indígenas na escola, por meio de uma abordagem decolonial que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 11.645/08.

PROPOSTA DIDÁTICA

As atividades a seguir foram pensadas para alunos do Ensino Médio - 2º ano. Elas também podem contemplar alunos das outras séries do Ensino Médio com as devidas adequações, se necessário. Esta proposta foi elaborada a partir da seguinte pergunta: Como abordar a literatura indígena por meio de uma abordagem decolonial que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a lei 11.645/08? Assim, por meio dessa proposta didática busca-se observar como os alunos reagem a diferentes formas de representação literária que têm como referência a cultura indígena.

Objetivo Geral:

Contrapor narrativas indígenas e narrativas escritas por não indígenas, como a obra *Iracema* de José de Alencar, para entender os diferentes contextos: o indígena que escreve como forma de resistência à colonização e afirmação de sua voz e de sua história, e o autor que idealiza sua figura. Nessa medida, entende-se que trabalhar em sala de aula obras escritas a partir de diferentes perspectivas e momentos históricos propicia ricas discussões na medida em que se constitui como uma forma de reparação histórica. A partir de textos e vídeos previamente selecionados, busca-se a re(des)construção das identidades indígenas na escola, por meio de uma abordagem decolonial que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a lei 11.645/08.

Objetivos específicos

- Levantar conhecimentos prévios sobre os ideários dos alunos no que tange os povos indígenas, suas culturas e suas identidades, bem como sobre as narrativas indígenas

- Compartilhar a arte indígena por meio da música.
- Incentivar a reflexão acerca do aspecto coletivo das identidades e dos pertencimentos aos lugares e povos.
- Iniciar o contato com a literatura indígena.
- Apresentar o autor Daniel Munduruku e sua crônica *Vocês não tem vergonha?*
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais que têm como referência as culturas e identidades indígenas.
- Potencializar a arte digital como expressão cultural multimodal tendo como referência as culturas indígenas.
- Possibilitar a presença das tecnologias digitais na sala de aula.

Quantidade de aulas: 8 aulas

1ª ETAPA - aproximando as narrativas dos povos originários do cotidiano escolar

Caro/a, professor/a

nesta primeira etapa foram selecionadas algumas narrativas contemporâneas como ferramenta para denunciar o silenciamento sofrido pelos povos originários e possibilitar a re(des)construção das identidades indígenas na escola. Assim sendo, esta etapa tem o propósito de fazer emergir discussões e reflexões no que tange a representação da cultura indígena na voz de autores e autoras indígenas. Para isto, foram selecionados textos e vídeos para que os alunos identifiquem e analisem as estratégias de resistência e sobrevivência que os povos originários têm lançado mão para desconstruir estereótipos que ao longo dos anos foram instaurados e continuam sendo perpetuados na sociedade. Assim, é essencial que os alunos percebam que nos últimos anos, escritores e escritoras indígenas passaram a fazer uso do universo literário escrito e de outras formas de divulgação das suas narrativas, inclusive das redes sociais, para transmitir as vivências e as memórias dos povos originários. Como este trabalho se pauta em uma abordagem decolonial, que contemple a BNCC e a lei 11.645/08, o que se propõe é inverter o caminho: não partir do centro (pensamento ocidental/europeu) para o que é periférico, mas deste último para o centro. Em uma perspectiva decolonial, compreende-se que o passado não é a única possibilidade de ler o presente, mas que o presente pode e deve ser explorado como ferramenta

para entender melhor o nosso passado. Sendo assim, nesta primeira etapa do trabalho, as narrativas indígenas são exploradas a partir de estratégias e ferramentas que possibilitem a sua aproximação do cotidiano escolar.

As atividades propostas buscam verificar como os alunos reagem às diferentes formas de representações literárias que têm como referência a cultura indígena. Assim, espera-se que os alunos conheçam e reconheçam a pluralidade de autorias que elaboram suas vivências na literatura para remapear as identidades e as culturas indígenas. O objetivo é mobilizá-los/conscientizá-los a respeitar e a valorizar outras formas de existir e de estar no mundo. Essa primeira etapa é composta por 3 aulas.

AULA 1- desvendando o imaginário do “índio”**Material utilizado:**

- folha impressa
- caderno, lápis e borracha
- celular/ sala de informática ou datashow para a visualização dos vídeos

Aplicação

Orientações ao professor: entregue aos alunos uma folha com as atividades elencadas abaixo e peça que os alunos respondam no caderno. Essa é uma atividade introdutória que visa investigar e identificar qual é visão que permeia o imaginário dos alunos no que diz respeito aos povos indígenas. Professor, você pode optar por pedir que os alunos realizem a atividade em casa e depois discutam em sala, uma vez que eles precisarão ter acesso à internet para responder a algumas questões.

Atividades:

Responda em seu caderno:

- 1) Você já conversou ou tem contato com algum indígena?
- 2) Existem povos indígenas na região em que você mora? Caso você não saiba, faça uma breve pesquisa para responder a essa questão.
- 3) Você acredita que a língua portuguesa seja a única língua falada no nosso país? Comente a respeito do seu conhecimento sobre esse aspecto.
- 4) De acordo com os seus conhecimentos sobre a história dos povos indígenas no Brasil, você acredita que eles sempre foram reconhecidos como brasileiros legítimos? Comente.
- 5) Agora, assista ao vídeo “Sou índio”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Z_FDgnMbYbs para responder à pergunta que se segue.



Agora que você assistiu ao vídeo, já sabe que antes de 1988 os indígenas eram considerados como grupos em processo de integração à sociedade nacional, ou seja, não eram reconhecidos como brasileiros legítimos. Qual era a ideia por trás disso? Na sua opinião, quais foram os desdobramentos desse ideário para os povos indígenas no Brasil?

6) Leia os dois textos abaixo e escreva um pequeno comentário sobre a relação que se pode estabelecer entre eles.



Disponível em <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/116863905289/tirinha-original>. Acesso em: 08 jun. 2024.



Disponível em: <https://ikamiaba.com.br/blog-aiuru/22-de-abril-o-dia-da-invas%C3%A3o> . Acesso em: 08 jun. 2024.

7) Observe a imagem abaixo



Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal . Acesso em: 09 jun.2024.

a) A imagem acima foi retirada do site **Povos Indígenas no Brasil** e traz alguns dos nomes dos povos originários do nosso país. Este é um site rico em informações sobre esses povos, apresentando dados e mapas. Faça uma pesquisa no site, disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal e registre os nomes dos povos indígenas que estão presentes no estado de Minas Gerais.

b) Agora que você já sabe quais são os povos indígenas que vivem no nosso Estado, você acredita que todos esses povos vivem da mesma maneira, ou seja, têm a mesma cultura?

Justifique sua resposta.

c) Quais são as palavras que você comumente usa para se referir aos povos nativos e às suas comunidades?

8) Leia os textos abaixo e responda ao que se pede.

TEXTO 1

O texto abaixo foi retirado do site ikamiaba.com.br, idealizado pela professora universitária e escritora Fernanda Vieira. Ela é mestiza, indígena em retomada. Leia o texto e responda ao que se pede.

Índio ou indígena?

Vocabulário de Resistência

Na verdade, a maior parte das e dos Indígenas prefere ser reconhecida/o pelo seu povo: Xokó, Potiguara, Puri, Kambeba, Macuxi, Xakriabá, Munduruku, Tabajara, entre as mais de 300 nações que (r)existem em Pindorama (Brasil). Mas, em todo o caso, melhor nos chamar de indígenas. Porque o termo índio, quando usado por um não-Indígena, reforça o apagamento da nossa diversidade, como se fôssemos todas e todos a mesma pessoa, sem distinção entre os povos, e isso não é verdade. Os povos indígenas não são um aglomerado homogêneo de pessoas, como os colonizadores pensaram (e ainda pensam...). As nações Indígenas são diversas e suas culturas são riquíssimas para serem apagadas dessa maneira. No Brasil, segundo o censo do IBGE de 2010, dos 190.755.799 milhões de pessoas, 817.963 mil são indígenas, em 305 etnias diferentes.

Algumas e alguns indígenas utilizam o termo “índio/a” como ato de resistência. Como reapropriação de suas identidades étnicas. Como forma de mostrar que a luta de um/a indígena, é a luta de todas/os. Essa é uma homogeneização que une forças, pela sobrevivência e enriquecimento das lutas indígenas, mas quando usada por nós, indígenas. Se você é não-indígena, prefira se referir a nós como “Indígenas”. A nomenclatura varia com o território, para nossos parentes do Norte de Abya Yala (continente americano), muitos utilizam o termo Indian (Índio/a), outros First Nations (Primeiras Nações) ou Indigenous Peoples (Povos Indígenas), entre outras nomeações.

TEXTO 2* Adequação de conceitos:

Índio x Indígena: “Índio” é um termo generalista, uma espécie de apelido dado pelo colonizador europeu aos povos nativos da América e de outros continentes, como a Ásia, por exemplo. Portanto, é reducionista e coloca o “índio” como um todo sem distinção, sem identidade. Já o termo “indígena” significa “originário” ou “aquele que estava aqui antes dos outros”, contemplando de forma adequada a diversidade de cada povo e a sua origem nativa.

Tribo x Aldeia: “Tribo” é um termo que diz respeito a um grupo de pessoas em um local “não civilizado”, sendo, portanto, uma expressão pejorativa e que diminui os indígenas a uma condição animal. Já o termo “aldeia” ou “terra indígena” refere-se ao local onde vivem e se organizam os povos indígenas. Isso se dá também quando nos referimos ao indivíduo ou grupo de indígenas: devemos usar o termo “etnia guarani”, e não “tribo guarani”. Isso porque, o termo “etnia” contempla o grupo de características físicas, culturais e sociais de um povo.



Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/dia-do-indio-11-atividades-para-trabalhar-a-data-na-escola/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

- Após a leitura dos textos, você mudaria as respostas dadas nas alternativas *b* e *c* da questão anterior? Comente.
- Consulte, em um dicionário da Língua Portuguesa, o significado da palavra apelido e relacione esse significado ao termo *índio*, baseando-se na leitura dos dois textos que você acabou de ler.

AULA 2- A música indígena em foco**Material utilizado:**

- Letra da música (impressa)
- Datashow
- Caixa de som

Aplicação**Atividade de pré-leitura**

- 1) As redes sociais se fazem muito presentes no nosso cotidiano e, por vezes, passamos horas navegando com objetivos diversos: para saber sobre um artista que gostamos muito, para nos informar sobre um acontecimento ou realizar uma pesquisa com objetivo pedagógico, para fazer compras on-line ou até mesmo para fazer postagens de momentos da nossa vida diária que queremos compartilhar com os nossos seguidores. Mas nós sabemos também que a internet se tornou um meio de divulgação de projetos e de formas variadas de trabalho; essa é uma forma de alcançar pessoas que presencialmente não seria possível. A internet também tem sido usada como estratégia por determinados grupos como formas de resistência e sobrevivência; como forma de mostrar ao mundo suas vivências, a pluralidade de suas culturas, bem como suas lutas para (re)mapear suas identidades.
- 2) Você conhece algum projeto indígena ou algum/a ativista ou artista indígena que divulga seu trabalho por meio da internet? Se sim, qual/quais? Se não, a quais fatores você acredita que esse desconhecimento pode estar associado?
- 3) Quando os seus avôs nasceram, quando eram adolescentes, o acesso à internet e o uso do celular era algo inimaginável. No entanto, os tempos mudaram. As transformações pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos anos vão sendo incorporadas por todas as faixas etárias; novos hábitos vão surgindo e a sociedade vai aos poucos se adequando aos novos moldes. Agora reflita e responda: ao incorporar as tecnologias na rotina diária, seus avós deixaram de ser quem são? Estabelecer novos hábitos está condicionado ao abandono de suas origens, de seus princípios e valores? Escreva um breve comentário a esse respeito.
- 4) Leia o texto abaixo, uma transcrição de um vídeo disponível no canal *Instituto Socioambiental*, no YouTube.

“Somos os Baniwa. Moramos no Alto Rio Negro, na Amazônia. Andamos pelados. Vivemos isolados. Não conectados. Estamos sempre de cocar. Comemos com a mão. Cortamos o cabelo sempre igual. Não temos pátria nem religião. E o nosso único esporte é caçar. Ou pelo menos era assim em 1.500. E se tudo mudou e você continua sendo "homem branco", por que a gente não pode mudar e continuar sendo índio?”

- a) O texto apresenta traços autobiográficos, mas não aborda uma questão individual, e sim de um coletivo. Quais elementos do texto contribuem para essa construção?
- b) Em determinado momento do texto há uma quebra de expectativa. Reescreva o trecho em que isso ocorre.
- c) Apesar do teor claramente crítico das considerações feitas no texto, o narrador as expressa como se não houvesse uma pretensão argumentativa, ou seja, que expõe seu ponto de vista. Quais são os recursos utilizados para produzir esse efeito?
- d) A quem o narrador se dirige?
- e) Qual é a reflexão que você consegue delinear a partir da leitura do texto?

5) Agora assista ao vídeo abaixo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc> e responda ao que se pede.



No vídeo, os significados não foram construídos apenas por palavras escritas. Quais são os outros recursos empregados nessa produção? Qual é a principal diferença entre a quebra de expectativa estabelecida no texto escrito e a quebra de expectativa gerada no espectador que assiste ao vídeo?

Atividade de leitura e de escuta

Orientações ao professor:

Entregue aos alunos a letra da música e peça que eles leiam antes de assistirem ao vídeo. Antes de entregar a letra da música você pode contar a eles o nome dela (A busca) e pedir que levantem hipóteses sobre o assunto que será abordado na canção.

Leia atentamente a letra da música “A busca” (em anexo).

1) A letra da música que você acabou de ler é da cantora Katú Mirim, uma rapper e ativista da causa indígena. Ela é reconhecida por suas letras, que recontam a história da colonização pela ótica indígena. Através do rap, Katú Mirim fala sobre as suas vivências e sobre a sua identidade. Você também pode ouvir a canção, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=arOX7N8HIYg>.



2) Agora que você fez a leitura da letra e ouviu a música, responda:

- a) É possível estabelecer conexão entre o passado e o presente? Comprove com elementos presentes na letra da música.
- b) Quais questões atuais podemos identificar?
- c) Quais fatos históricos são narrados?
- d) A música é cantada na 1ª pessoa do singular, mas também temos a presença de outras vozes. Escreva os trechos da música em que essas vozes estão presentes.

- e) Considerando a temática abordada na canção, quem você acredita que essas vozes representam?
- f) No fragmento “Oh Brasil, cadê sua memória / *A pátria amada* é terra roubada”, o trecho em destaque se refere a um texto muito conhecido por todos nós. Que texto é esse?
- 3) Assista ao vídeo de uma participação da cantora no programa *Encontro*, na rede Globo de televisão, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Fw1L3yRUzIQ&t=12s>



- a) Após assistir ao vídeo e ouvir a cantora falar um pouco sobre a sua história, a sua experiência com a música foi a mesma daquela vivenciada apenas na leitura da letra? Por quê?
- b) Quais fatos narrados, na música, podemos atrelar à autobiografia da rapper?

AULA 3- Desvelando um absurdo sobre os povos originários

Material utilizado:

- **Crônica *Vocês não tem vergonha?* impressa – (em anexo)**
- **Atividade impressa**
- **Caderno, lápis e borracha**

Aplicação

Orientações ao professor

Atividade de pré-leitura (oral)

- 1) Vocês já leram algum texto literário escrito por um/a autor/a indígena? Se nunca leu, já ouviram falar de algum/a autor/a indígena?
- 2) O filósofo e escritor Ailton Krenak, originário do Povo Krenak, diz que nós somos apenas uma parte de um mundo todo que é muito mais complexo do que os não indígenas e seus interesses, na maioria das vezes, vinculados à lógica capitalista, “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo” (KRENAK, 2019, p. 15).
- 3) Como podemos associar essa fala de Ailton Krenak à literatura escrita por indígenas e sua veiculação na nossa sociedade?
- 4) Na opinião de vocês, de que forma a leitura de textos literários escritos por indígenas podem contribuir para a sociedade atual?
- 5) O texto que leremos a seguir foi escrito por um autor indígena, Daniel Munduruku. Ele é um escritor, professor, ator e ativista indígena brasileiro, originário do Povo Munduruku. O título do texto é *Vocês não têm vergonha?* Qual assunto você acredita que será discutido na narrativa?

Atividade de leitura

- 1) Entregue as cópias da crônica *Vocês não têm vergonha?*
- 2) Faça a leitura coletiva da crônica. Esta atividade pode ser realizada em roda, criando, assim, uma atmosfera mais intimista para receber a história, sugerindo que os (as) alunos (as) se revezem na leitura.

Atividade pós-leitura

Orientações ao professor

Após a leitura, explique que o autor pertence a um movimento que se denomina Literatura Indígena que começou a se fortalecer na década de 1990 e que reúne escritoras e escritores de diversos povos originários que buscam valorizar a identidade e suas culturas. Algumas dessas formas de valorização são: a escrita de narrativas de origens, antes só contadas oralmente; a adoção do nome do povo indígena ao qual os autores pertencem, como é caso de autores como Daniel Munduruku e Eliane Potiguar; a manifestação da relação desses povos com a natureza.

Comente com os alunos que o texto que acabaram de ler está inserido no livro *Crônicas Indígenas: para rir e refletir na escola*. Conte a eles que a obra foi finalista do Prêmio Jabuti, 2021 e foi altamente recomendável pela FNLIJ (Fundação Nacional do livro infantil e juvenil), 2021 – categoria jovem. Você também pode ler para os alunos a seguinte fala do autor Daniel Munduruku:

“Para que servem estes pequenos textos que aqui lhes apresento? Para que possamos nos espantar com aquilo que nos parece óbvio, mas não é. Não é, porque pouco sabemos sobre essas populações. O que nos ensinaram tem a ver com a tal da história única contada por uma voz estridente que nunca nos ofereceu outras versões e por conta disso acabamos por aceitar o que nos era ensinado”. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/cronicas-indigenas-para-rir-e-refletir-na-escola>

1) Considerando os seus conhecimentos e tudo que já discutimos até o momento, por que tantas pessoas ainda manifestam estranhamento ao ver um membro de alguma nação indígena usando terno ou calça jeans? Quais são as implicações de a sociedade, em sua grande maioria, encarar os povos indígenas como *seres do passado*?

2) O texto que você acabou de ler é uma crônica, um gênero textual que nasce da observação de fatos do cotidiano. A crônica é um texto curto em prosa, presente em revistas e jornais, que muitas vezes propõe ao leitor uma reflexão sobre as questões de seu tempo, às vezes por meio de relatos de acontecimentos, frequentemente fazendo uso de recursos como a ironia e o humor. Nesse sentido, quais são as reflexões propiciadas a partir da leitura da crônica escrita por Munduruku?

3) No fato cotidiano narrado na crônica, os amigos indígenas estão em um evento literário; eles estão ocupando um espaço físico que muitos brasileiros nem imaginam que eles estejam/ possam estar presentes. Ainda assim, é possível depreender que as relações de poder instituídas no período colonial

continuam sendo propagadas de diferentes formas ao longo do tempo. Comprove essa afirmação com elementos do texto.

4) Como o público presente no evento literário é retratado na crônica? Quais recursos expressivos possibilitam a construção dessa concepção para o leitor?

5) Leia o texto da imagem abaixo e responda ao que se pede.



Representatividade

Ailton Krenak é o primeiro indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/10/09/ailton-krenak-e-o-primeiro-indigena-eleito-para-a-academia-brasileira-de-letas>. Acesso em: 12 jun. 2024.

- a) Você já sabia algo relacionado ao título desta reportagem? Comente.
- b) Mesmo sem ler a reportagem na íntegra, já é possível depreender a importância deste acontecimento para os povos indígenas e para toda a população brasileira. Você concorda? Justifique sua resposta.
- c) No título da reportagem há um elemento semântico que contribui para estabelecer o sentido de algo inédito. Qual é esse recurso linguístico?

6) Leia um trecho da reportagem *Ativistas indígenas desconstróem o "descobrimento" do Brasil*, do site *Terra*. Uma das entrevistadas é a chef de cozinha Deborah Martins, 27 anos, indígena do povo Pataxó e criadora do @alecgrimbaiano.

[...]

Mito número 3: a “colaboração” indígena

Deborah critica antropólogos e indigenistas brancos que dizem que os indígenas do nordeste se “venderam à colonização” e acabaram por perder as próprias identidades por influência da colonização.

“A verdade é que nossa cultura se disseminou tanto que não existe um canto no nordeste, principalmente nos interiores, onde não exista uma fortíssima influência indígena. Seja na comida, seja nos rituais, seja nos costumes religiosos, na cultura de forma geral”, argumenta. “Mas resistimos. E não é uma roupa, um celular, uma casa ou um carro que vai nos enfraquecer culturalmente a ponto de deixarmos de ser quem somos. 522 anos de resistência contam muito mais do que essas superficialidades”.

Disponível em <https://www.terra.com.br/nos/ativistas-indigenas-desconstroem-o-descobrimento-do-brasil,236e30fdb5fb5bcc6d358a2801845808q8na0875.html#:~:text=A%20estudante%20de%20biomedicina%20Bruna,dos%20meus%20ancestrais%20foram%20mortos.>

Como a fala de Débora se associa à pergunta que “o Cidadão” fez aos indígenas presentes no evento literário narrado na crônica?

7) Os estereótipos e as generalizações estão longe de ser inofensivos, pois contribuem para o apagamento das diferenças, alimentam o racismo, tornam invisíveis sujeitos históricos e desqualificam modos de vida. Na obra em que a crônica está inserida *Crônicas Indígenas: para rir e refletir na escola*, a palavra riso combinada à reflexão é na verdade um convite a rir de quem reproduz esses estereótipos. Assim, o riso deixa na verdade um gosto amargo. Qual trecho da crônica corrobora essa afirmação?

8) A imagem abaixo está inserida na obra de Munduruku. O livro foi ilustrado por João Montanaro, um cartunista, chargista e ilustrador brasileiro. Montanaro publica charges no jornal *Folha de S. Paulo*. Se você quiser conhecer um pouco mais sobre o trabalho dele, visite sua página no Instagram,

<<https://www.instagram.com/joaomontanaro/?hl=pt-br>>.



Disponível em: <https://www.joaomontanaro.com/cronicas-indigenas>. Acesso em: 04 jul. 2024.

- a) Qual é relação que se pode estabelecer entre o texto lido e a imagem?
- b) Quais recursos imagéticos o ilustrador utiliza para evocar, em imagens, a distância entre os estereótipos a respeito dos povos indígenas e os indígenas na contemporaneidade?
- c) Você também costumava acreditar na visão equivocada revelada por Daniel Munduruku na crônica?

2ª ETAPA- As identidades indígenas na perspectiva ocidental

Caro/a, professor/a

nessa segunda etapa da proposta didática objetiva-se propiciar aos alunos, de forma sistematizada, o contato com narrativas previamente selecionadas que também têm como referência a cultura indígena, mas na perspectiva ocidental/eurocêntrica. As narrativas escritas por não-nativos sempre representaram os indígenas de maneira preconceituosa, pautadas nos conceitos políticos e religiosos europeus. Elas contribuíram e ainda contribuem para a propagação de um imaginário que coloca os povos originários à margem da sociedade, desconsiderando suas identidades culturais e seus saberes milenares, como também, a sua literatura oral. Assim sendo, as identidades indígenas são traçadas a partir da História contada pelo colonizador, isto é, a partir do olhar do outro.

Diante disso, o objetivo é possibilitar que os alunos estabeleçam os contrapontos entre as narrativas escritas por indígenas que escrevem/cantam como forma de resistência à colonização e afirmação de sua voz e sua história (trabalhadas na 1ª etapa), e as narrativas que idealizam sua figura e contribuíram e ainda contribuem para perpetuar os grandes equívocos sobre esses povos e suas culturas. A partir de

diferentes perspectivas e momentos históricos, ricas discussões são propiciadas e os alunos podem assumir uma postura crítica sobre os estereótipos ainda tão presentes na sociedade brasileira, os quais negam a multiplicidade e as especificidades dos povos indígenas. Desse modo, as obras/narrativas selecionadas são: **1)** A música *Baila Comigo*, de Rita Lee; **2)** a música *Brincar de índio*, de Xuxa Meneghel; **3)** Um fragmento de *Iracema*, de José de Alencar (século XIX).

A música de **Rita Lee** retrata o indígena como um ser “que não faz nada”, com um ser preguiçoso. Assim como outros artistas brasileiros, Rita Lee contribuiu, por meio da música, para a perpetuação de uma visão estereotipada e desrespeitosa dos povos indígenas: “*Se Deus quiser, um dia eu quero ser índio, viver pelado, pintado de verde, num eterno domingo, ser um bicho preguiça, espantar turista e tomar banho de sol, banho de sol... Baila comigo, como se baila na tribo...*”, cantou ela.

Uma outra música que apresenta uma visão estereotipada dos povos indígenas é *Vamos brincar de índio*, de Xuxa Meneghel. A canção é de 1988 e apresenta o indígena como um ser passivo, dócil e que não resiste mais às imposições da cultura ocidental, como se pode observar no trecho “Índio não faz mais lutas, índio não faz guerra, índio já foi um dia o dono dessa terra, índio ficou sozinho, índio quer carinho, índio quer de volta a sua paz...”. Mas sabemos que isso não é verdade. Os povos indígenas do Brasil resistiram e continuam resistindo, continuam lutando por seus direitos e por manterem vivas as suas tradições, as suas culturas.

Por sua vez, a obra *Iracema*, de José de Alencar, pertencente à corrente literária denominada Romantismo (século XIX), idealiza o indígena como o “bom selvagem”, como herói nacional, dócil e aliado à colonização. Ela traz uma escrita problemática, conforme aponta a professora e escritora Santanna (2020) em um texto escrito no site *Ikamiaba*. Segundo ela, na obra de Alencar, “a personagem Iracema (anagrama de América) trai o seu povo e abandona suas tradições pelo colonizador. A vontade de criar um ‘mito fundador’ do Brasil inventou uma colonização ‘amável’, uma ‘miscigenação pacífica’ que não é verdadeira”. Esse é um exemplo de uma narrativa que, ainda segundo Santanna, “projetou um Indígena que é bom quando aliado aos invasores e mau quando defende suas tradições e seu território”. Nesse sentido, o que se propõe nessa segunda etapa é a realização de atividades que permitem identificar e analisar estereótipos relacionados à cultura indígena nessas manifestações culturais (música e literatura), confrontando, assim, por meio de uma abordagem decolonial, a visão ocidental eurocêntrica.

Apesar de não ter sido selecionado para fazer parte dessa etapa, há também o Samba-Enredo 2017 - *Iracema: A Virgem Dos Lábios de Mel* da G.R.E.S. *Beija-Flor* de Nilópolis que retoma o romance de José de Alencar sob a mesma perspectiva estereotipada acerca do indígena, especialmente da mulher

indígena. Durante as discussões propiciadas pelas atividades a seguir, você, professor/a, pode citá-lo para os seus alunos/as.

Essa etapa é composta por 4 aulas, incluindo uma proposta de produção final.

AULA 4 — A visão distorcida do indígena na música brasileira – a roda de conversa em foco

Material utilizado

- Letras e vídeos das músicas *Baila Comigo* e *Brincar de índio*
- Caixa de som
- Datashow

Aplicação

Atividade oral — roda de conversa

- Distribua as letras das músicas *Baila Comigo*, de Rita Lee e da música *Brincar de índio*, de Xuxa Meneghel para os alunos (ambas em anexo).
- Se possível, permita que os alunos assistam aos vídeos das músicas, disponíveis no YouTube. Caso não tenha um datashow disponível para tal, peça que usem o celular ou leve uma caixa de som para que possam ouvi-las.

*Baila comigo> disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BCYrkDA_LvQ.

*Brincar de índio > disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfdL4bRIwng>

- Após a leitura da letra e escuta das canções, faça perguntas (1 a 4) aos alunos a fim de que possam identificar e analisar os estereótipos presentes nas músicas. Aproveite para discutir com os alunos sobre o contexto histórico e social em que as músicas foram escritas. As perguntas elencadas abaixo são perguntas norteadoras para a discussão. A questão 5 é para que os alunos apresentem outras narrativas, outros elementos culturais que, na visão deles, também contribuíram para disseminar uma visão preconceituosa sobre os povos nativos.

Com relação à música *Baila Comigo*, responda às perguntas a seguir.

1) Como indígena é retratado na canção?

2) Como a música contribuiu e ainda contribui para a perpetuação de uma visão errônea e preconceituosa acerca dos povos nativos no imaginário nacional?

- 3) Na música, alguns elementos textuais contribuem para estabelecer a ideia de que os modos de viver dos povos indígenas seria um sonho para as pessoas não indígenas. Que elementos são esses?
- 4) Quais elementos do texto podem ser associados ao ideário disseminado por mais de cinco séculos de que os povos indígenas são seres do passado?
- 5) Vocês conhecem outras músicas que também contam a história a partir da visão colonizadora e eurocêntrica, diminuindo o caráter dos povos nativos?

No que diz respeito à música *Brincar de índio*, responda às perguntas a seguir.

- 1) De acordo com o que estudamos até agora, na música há duas palavras inadequadas para se referir aos povos indígenas. Quais são elas?
- 2) No trecho “Índio não faz mais lutas/ Índio não faz guerra (guerra) /Índio já foi um dia/O dono dessa terra (terra), há muitas problemáticas. Quais são elas?

Professor, no fragmento “índio não faz mais lutas”, ressalte o sentido ambíguo da palavra “lutas”. Ressalte para os alunos que a despeito de todo mundo querer carinho, os povos indígenas do Brasil continuam lutando por seus direitos; eles continuam resistindo; a música também retrata o indígena como um ser passivo, o que não é verdade.

- 3) No final da música, há uma fala da artista Xuxa em que ela se dirige às crianças, convidando-as a ensinar as pessoas sobre o respeito ao índio. Essa fala é contraditória quando analisamos a mensagem enunciada na canção. Vocês concordam? Comentem.
- 4) Uma reportagem sobre a visão e construção da imagem do indígena na arte musical produzida no Brasil, o músico e doutor em antropologia Agenor Vasconcelos afirma: “Isso é bem sério, essas visões estereotipadas compõem o imaginário da sociedade nacional e contribuem para um ambiente não acolhedor e excludente aos povos indígenas”, finalizou Agenor Vasconcelos”.

Disponível em: <https://agenciacenarium.com.br/a-visao-distorcida-do-indigena-ao-longo-de-decadas-na-producao-musical-brasileira/>.

- 5) Além da música produzida no Brasil, quais outros elementos culturais e/ou espaços sociais vocês acreditam ter contribuído para a construção preconceituosa e estereotipada dos povos originários?

Professor/a, você pode ressaltar que a escola, ao longo de muitos anos, também contribuiu para reforçar estereótipos sobre os povos indígenas. Pergunte aos seus alunos em quais aspectos eles acreditam que a escola contribuiu para essa visão na formação deles, principalmente durante a educação infantil e o ensino fundamental I.

AULAS 5 e 6 — Os estereótipos presentes no romance indianista de José de Alencar

Material utilizado

- Arquivo em PDF (obra *Iracema*) ou exemplares do livro
- Imagem da capa, caso disponibilize a obra em formato digital

Aplicação

Orientações ao professor:

Professor/a, esta sequência didática foi elaborada para ser aplicada com alunos do 2º ano do Ensino Médio e como o currículo do estado de Minas Gerais prevê que a escola literária Romantismo seja estudada nessa série, a obra *Iracema*, de José de Alencar, foi inserida nesta proposta, visto que ela pertence à prosa romântica brasileira. Cabe destacar, no entanto, que o objetivo principal ao inseri-la neste trabalho é propiciar aos alunos a leitura parcial de uma obra literária do século XIX sob uma outra perspectiva, uma perspectiva crítica pautada em um viés comparativo com todas as narrativas que foram discutidas/analizadas ao longo dessas aulas. Trabalhar essa comparação pode contribuir para quebrar os estereótipos, além de levar o aluno a refletir sobre como as identidades são construídas pelo discurso. Assim, espera-se que de forma sistematizada os discentes possam identificar e analisar a visão estereotipada do indígena, presente nesta obra de Alencar. No período de publicação de *Iracema* (1865), os romancistas brasileiros voltaram-se para a “construção” de uma identidade nacional. Diante disso, a idealização do indígena, mostrado como se fosse um cavaleiro medieval, passa a estar presente, principalmente, em obras de Gonçalves Dias (1ª geração da poesia romântica) e em romances de Alencar (prosa romântica). Os romances brasileiros que manifestaram essa tendência são denominados romances indianistas. Nesse sentido, é importante relembrar a diferença entre literaturas indígenas (literaturas produzidas por indígenas), literatura indianista (corrente literária que idealiza o Indígena como o "bom selvagem", dócil e aliado à colonização no período Romântico da literatura brasileira, no século XIX, na qual está inserida a obra *Iracema*) e literatura indigenista (fala sobre Indígenas e temas relacionados, mas é escrita por não-Indígenas. Pode vir de aliados ou do campo oposto). Nos anexos, você pode encontrar uma explicação mais detalhada da professora e escritora Fernanda Vieira sobre essas diferenças. É importante ressaltar ainda que se você, professor/a, não estiver trabalhando o *Romantismo* com os seus alunos/as, é preciso contextualizar, ainda que de forma mais sintetizada, o momento histórico da publicação da obra.

Para fazer a leitura com os alunos, verifique se a biblioteca da escola conta com os exemplares necessários. Caso não, você pode disponibilizar o arquivo em PDF, visto que a obra está em domínio público. O livro *Iracema*, de José de Alencar, está disponível gratuitamente, na íntegra, no link: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1844

Atividade de pré-leitura (oral)

1) Professor, peça aos alunos/as que observem a imagem presente na capa do livro e que façam as suas considerações sobre ela. Pergunte como eles interpretam essa imagem, associando-a ao nome da obra.



Professor, a imagem ao lado refere-se à capa do livro utilizado para a leitura em sala com os alunos. Há muitas outras capas, dependendo da editora e da edição. No caso de os seus alunos realizarem a leitura no formato digital (PDF), mostre a eles a imagem ao lado para fazer a atividade de pré-leitura.

Disponível em: <https://www.enjoei.com.br/p/iracema-capa-comum-71904272?vid=8b4aede7-3055-44e2-8a57-c31c9d85bcf8>. Acesso em: 13 jul 2024.

Atividade de leitura

A seguir, leremos os capítulos I, II, III e IV do romance *Iracema*, de José de Alencar, publicado em 1865, período da corrente literária *Romantismo (prosa romântica)*, a qual estamos estudando. Considerando o contexto histórico desse período e a busca pela construção de uma identidade nacional, a obra de Alencar é denominada um romance indianista, ou seja, é um romance da literatura brasileira que idealiza o indígena brasileiro, retratando-o como o herói nacional.

Professor/a, é aconselhável que a leitura seja realizada coletivamente em sala de aula ou em outro espaço da escola que achar adequado para tal. Dessa forma, você poderá colocar em prática a pausa protocolada, discutindo com os alunos/as aspectos importantes do texto a fim de propiciar uma leitura

mais aprofundada, mais sistematizada. Após a leitura, peça que os alunos/as respondam às perguntas dispostas abaixo. Elas podem ser respondidas no caderno ou podem ser discutidas oralmente por meio de uma roda de conversa.

1) Releia os trechos a seguir, retirados do capítulo 3 da obra *Iracema*.

[...]

— Bem-vindo sejas. O estrangeiro é senhor na cabana de Araquém. Os tabajaras têm mil guerreiros para defendê-lo, e mulheres sem conta para servi-lo. Dize e todos te obedecerão.

[...]

— Sou dos guerreiros brancos, que levantaram a taba nas margens do Jaguaribe [...]. Meu nome é Martin, que na tua língua quer dizer filho de guerreiro; meu sangue, o do grande povo que primeiro viu as terras de tua pátria.

- a) O que esses trechos evidenciam quando consideramos a colonização/invasão do território brasileiro e as relações estabelecidas entre os portugueses/ homens brancos e os povos indígenas? Comprove com elementos do texto.
- b) No que diz respeito às mulheres indígenas, o pajé Araquém as coloca à disposição do guerreiro branco. Qual trecho do texto evidencia essa afirmação e qual é a ideia suscitada por meio dele?
- c) No fragmento “meu sangue, o do grande povo que primeiro viu as terras de tua pátria”, Martin, enaltece o seu povo, ao mesmo tempo em que minimiza o processo de colonização. No que diz respeito a este último aspecto, qual recurso linguístico contribui para isso?
- d) No capítulo 3, vimos que as mulheres indígenas foram colocadas à disposição do guerreiro branco para servi-lo no aspecto sexual, ainda que o texto não faça isso de maneira explícita. Contudo, no capítulo 4, esse aspecto fica mais evidenciado para o leitor.

2) Releia o trecho a seguir e responda:

[...]

Iracema voltara com as mulheres chamadas para servir o hóspede de Araquém, e os guerreiros vindos para obedecer-lhe.

—Guerreiro branco, disse a virgem, o prazer embale tua rede durante a noite; e o sol traga luz a teus olhos, alegria à tua alma.

a) Qual elemento do texto permite apontar que as mulheres chamadas para servir o guerreiro Martin estariam à sua disposição para manter relações sexuais?

b) Como Iracema é descrita na obra de José de Alencar?

3) O texto abaixo refere-se à obra *Iracema*, de José de Alencar. Leia-o e depois responda ao que se pede:

"É uma narrativa construída a partir de uma ideia colonialista e que transformou o corpo da mulher indígena num corpo-objeto cuja ideia dura até hoje", comenta Pietra Dolamita, mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e mulher indígena da etnia Apurinã.

Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/livro-lido-na-escola-motivou-sexualizacao-da-mulher-indigena,fc9e4c1c4cd667918c555fbc096cb41easuk0yb9.html>. Acesso em: 13 jul. 2024.

a) Os estereótipos que envolvem a mulher indígena, principalmente em relação à sua cultura e à nudez de seus corpos, são a causa principal de sua sexualização e consequente vulnerabilidade. O processo de sexualização da mulher indígena foi reforçado por grandes escritores da literatura brasileira e por outras manifestações culturais. Em sua opinião, a obra *Iracema* reforça esses estereótipos? Escreva um breve comentário a respeito.

b) A obra *Iracema* tem uma versão cinematográfica, "Iracema, a Virgem dos Lábios de Mel". Dirigido por Carlos Coimbra, o filme (1979) tem no papel de protagonista *Helena Ramos*, atriz branca e símbolo sexual de produções eróticas brasileiras dos anos 1970 e 1980. A versão cinematográfica traz várias cenas de sexo entre Iracema e Martim (Tony Correia), longos closes nos seios nus da atriz protagonista. Assim como na literatura e na música, outras manifestações artísticas como o cinema e as telenovelas também contribuíram para reforçar estereótipos a respeito dos povos nativos, representando-os como bárbaros ou como ingênuos, além de objetificar o corpo da mulher indígena. Faça uma breve pesquisa sobre obras cinematográficas brasileiras ou telenovelas que atualmente são criticadas por apresentarem o indígena sob a perspectiva do homem branco, ou seja, a partir da visão ocidental. Selecione uma dessas obras e escreva um breve comentário, em seu caderno, apontando dados da obra e quais são os estereótipos reforçados nela.

AULAS 7 e 8 — PRODUZINDO VIDEOANIMAÇÃO – PRODUÇÃO FINAL

Material utilizado

- **Caderno, lápis e borracha para elaboração do roteiro**
- **Computador para produção de vídeos animados no site Animaker.**
- **Data show para compartilhar os vídeos (em sala)**

Aplicação

Orientações ao professor:

Essa atividade de produção final deve ser realizada em grupos (sugere-se grupos de até 5 alunos). Ela deve ser realizada na sala de informática da escola ou em casa, caso os alunos tenham computadores e acesso à internet em suas residências. Os alunos devem produzir vídeos de animação a partir de crônicas pré-selecionadas da obra *Crônicas indígenas: para rir e refletir na escola*, de Daniel Munduruku (inseridas nos anexos). A atividade propõe que esses vídeos sejam compartilhados com as outras turmas e nas redes sociais da escola. Assim, o principal objetivo desta atividade, contribuir para romper com os estereótipos relacionados aos povos indígenas e suas culturas, alcançará também a comunidade escolar.

Na atividade, estão inseridos os links de dois tutoriais do canal *Nespol*, no YouTube, que explicam como usar as ferramentas no *Animaker*, plataforma na qual desenvolverão os vídeos animados a partir da crônica sorteada para cada grupo.

ATIVIDADE – PRODUÇÃO DE VIDEOANIMAÇÃO

Chegou a hora de vocês, alunos, contribuírem para a desconstrução do imaginário preconceituoso que a maior parte da sociedade tem com relação aos povos originários, o que faz com que a população brasileira ainda cometa muitos equívocos que diminuem todos os povos indígenas. Durante as nossas aulas, aprendemos que os povos indígenas se apropriaram de mais uma técnica, a escrita, em busca da valorização de suas culturas, de seus saberes ancestrais. Em uma entrevista concedida ao *Instituto Claro*, publicada em dezembro de 2015, Daniel Munduruku pontuou que todas as manifestações das culturas dos povos indígenas podem ser chamadas de literaturas indígenas e que a escrita acaba sendo uma dessas formas. Sendo assim, segundo Munduruku, as literaturas indígenas têm o compromisso com a informação correta sobre a situação dos povos indígenas e com a transformação da sociedade. Diante disso, a atividade proposta é que vocês leiam outras crônicas que compõem a obra *Crônicas indígenas: para rir e refletir na escola* e, a partir delas, em grupos de 4 alunos, produzam um vídeo animação na plataforma *Animaker*. Esses vídeos produzidos serão compartilhados com as demais turmas e nas redes sociais da escola, afinal, nosso objetivo maior é contribuir para romper as barreiras

dos preconceitos acerca dos povos originários. O professor/a fará um sorteio para indicar a partir de qual crônica cada grupo produzirá o vídeo.

Vocês produzirão, então, um gênero digital que, apesar de poder contar com a escrita, exige a presença de elementos audiovisuais. Além disso, antes da produção do vídeo, é preciso que vocês façam um planejamento escrito. Por isso, cada grupo deve elaborar o seu próprio roteiro escrito antes de efetivamente produzir o vídeo. Assim sendo, é importante que sigam as recomendações a seguir:

1º) Leiam a crônica e façam anotações sobre os aspectos mais importantes abordados e a principal reflexão trazida.

2º) Assistam a um dos tutoriais indicados abaixo para compreenderem como se faz a produção de vídeos no *Animaker*. É importante que vocês conheçam e saibam com quais ferramentas poderão contar na modalidade gratuita do site.

a) Tutorial 1 — canal *Nespol*, disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=SyC1lYtTtfQ&t=1481s>

b) Tutorial 2 — canal *Nespol* - vídeo de menor duração, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BPuXX0CKfo>.

3º) Elaboração do roteiro escrito

Os vídeos fazem parte do nosso cotidiano. Todos os dias assistimos a vídeos na internet. Mas quais elementos eles trazem? Elementos como imagens, sons, cenários, personagens, texto escrito e falado estão inseridos em uma sequência lógica de informações/fatos com um objetivo específico. Então, é importante pensarem nos seguintes aspectos:

- Decidam o que será escrito e o que será narrado por meio do áudio.
- Apenas um aluno vai colocar a sua voz? Como será feita a divisão se mais de um aluno participar?
- **Atentem-se ao cenário e às expressões corporais e faciais dos personagens**, visto que esse gênero não conta apenas com o texto oral e escrito. Nesse gênero digital, as linguagens verbal e não verbal, juntas, contribuem para a construção dos significados e dos sentidos.
- O propósito desse vídeo é promover reflexão com base na crônica, escrita por um autor indígena. Vocês não precisam contar a crônica na íntegra, como realmente está no texto escrito. Podem recontar de forma sintética, desde que a reflexão principal não se perca. Outra possibilidade é se dirigir diretamente aos espectadores trazendo a reflexão principal com as

devidas explicações. Exemplo: explicar porque não se deve chamar os povos indígenas de “índios”, caso seja essa a principal reflexão trazida na crônica.

- Ao final do vídeo, os espectadores devem saber que ele foi elaborado com base na crônica X, de um autor indígena, chamado Daniel Munduruku.
- Não se esqueçam de dar um título para o vídeo.
- O grupo também deve **recomendar** a leitura da crônica.

4º) Não é obrigatório que todos do grupo narrem o vídeo, mas todos os integrantes devem participar do planejamento escrito (roteiro) e contribuir na produção dele.

5º) Os vídeos serão apresentados nas turmas, por meio de *data show*. Além disso, é importante que o grupo faça as devidas contextualizações a respeito das reflexões propiciadas pelo texto literário em consonância com tudo que discutimos e aprendemos durante essa sequência de aulas. O professor poderá fazer perguntas sobre a temática abordada, como também, sobre aspectos relacionados ao vídeo especificamente.

6º) A atribuição de notas será feita de acordo com a grade de correção disposta abaixo.

GRADE DE CORREÇÃO

O= ótimo / S = satisfatório / NI = precisa aprimorar / NA = não atendimento

VIDEOANIMAÇÃO	O	S	NI	NA
Critérios de avaliação				
EIXO 1 Cumprimentos dos elementos obrigatórios do gênero (título, sequência lógica das ideias – coesão e coerência, relação coesa e coerente entre texto verbal e não verbal).				
EIXO 2 Linguagem e oralidade (adequação da fala ao gênero)				
EIXO 3 Estética e domínio da ferramenta de edição.				

Habilidades da Base Nacional Comum Curricular

(EM13LGG102)	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG103)	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
(EM13LGG202)	Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
(EM13LGG204)	Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
(EM13LGG301)	Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
(EM13LGG601)	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
(EM13LGG602)	Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
(EM13LGG604)	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
	Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo

- (EM13LGG701) ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
- (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
- (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.
- (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
- (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.
- (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
- (EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.
- (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia

padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP17)

Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas

(EM13LP46)

Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP49)

Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50)

Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP51)

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

(EM13LP54)

Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

ANEXOS

ANEXO 1

A busca

Katu Mirim

Quando eu nasci o Estado já tinha um
plano todo traçado

Eu nasci, e eles já queriam ver meu corpo
enterrado

Me jogou na favela, sem canto, sem língua,
me deixou sem memória

Pois quem não sabe de onde vem

Não cobra justiça à História

E eu vou buscar

(Então vai, não desiste)

O que é meu

(Vai lá buscar o que é seu)

O que é meu

Eu vou lutar

Ahhhhh

Um dia olhei pro espelho e vi toda a terra
roubada

Também vi caravelas chegando, criança
gritando e sem entender nada

Ouvi a reza da igreja que silenciava o grito
da mata

Ouvi meus ancestrais cantando

Levanta que é retomada!

Filha de aldeia e quilombo

Te querem é na margem

Na beira de estrada

Oh Brasil, cadê sua memória

A pátria amada é terra roubada

E eu vou buscar

(Tudo que é meu)

O que é meu

O que é meu

(Levanta!)

Eu vou lutar

(Levanta e vai lá buscar)

Diz que índio só anda pelado

E vive da caça e não faz mais nada

Fake news do livro de História

Anda de mãos dadas

Com o Estado que mata

Sua faculdade me exclui pois no seu
dicionário eu sou autodidata

Mas o grito é de revolta

Com dois pés na porta que faz retomada!

Juventude lutando por mais

Tudo é nosso, nós somos capaz

Se aumentar os passos eles ficam para trás

É tipo corrida de jogos voraiz

E eu não quero saber se concorda

Cuidado que a corda é colonizada

Enquanto você aponta o dedo	(Sim, nós vamos lutar)
A arma do Estado já tá engatilhada	
Então respeita a memória, e escute a história de boca fechada	E eu vou buscar
A flecha tá indo pro alvo	O que é meu
E quando acertar não vai sobrar mais nada!	O que é meu
E eu vou buscar	Eu vou lutar
O que é meu	(Avisa lá)
(O que é nosso é hora de retomar)	Pois rasgo minha certidão
O que é meu	Não preciso do Estado uma declaração
Eu vou lutar	O seu plano falhou
	Sou a confirmação

ANEXO 2

Vocês não têm vergonha?

Daniel Munduruku

Estava eu num evento literário importante. Convidado que fui, estava na companhia de outros amigos indígenas que falavam de sua atuação na sociedade, seja como escritores seja como profissionais que eram. Em minha companhia estava também o grande líder Raoni Metuktire, que nos ouvia com muita atenção e respeito. Depois ele mesmo fez uma fala muito bonita e entusiasmada sobre sua vida, sua história de luta pela preservação de sua cultura e da Amazônia.

Tudo transcorria bem e de acordo com o combinado. Como éramos várias pessoas para falar, o tempo foi passando pequeno, sem pressa e cada um com o ritmo que lhe é próprio.

O público ouvia tudo com muita atenção e, vez ou outra, aplaudia com entusiasmada comoção, o que muito agradava a todos nós que estávamos no palco.

Terminada a parte em que falamos, a conversa foi aberta para que a plateia pudesse fazer algumas perguntas e interagir com todos nós que estávamos ali ávidos para ouvirmos as questões levantadas. Foi acontecendo tudo com perfeição: perguntas bem elaboradas e devidamente articuladas pelos participantes. Estava tudo caminhando para seu final feliz quando, de repente, não mais que de repente, alguém levantou a mão para uma última pergunta.

A pessoa estava numa parte mais escura da plateia e a gente não conseguia vê-la muito bem. O microfone foi levado a ela, que se apresentou e iniciou sua questão da seguinte maneira:

— Eu ouvi tudo o que vocês disseram, mas confesso que o que estou vendo aí na frente é um bando de pessoas que não honram sua cultura.

Uau! Isso foi doloroso de ouvir. Como a palavra estava com ela ficamos querendo saber qual era a pergunta que desejava fazer.

— Quero saber se vocês não têm vergonha de se apresentarem vestidos desse jeito, com roupa dos brancos que compraram na cidade? Eu acredito que vocês são muito sem-vergonhas por estarem imitando a nossa vida, dos brancos. Vocês têm que honrar a tradição de onde vieram porque só assim serão honestos.

A plateia não se aguentava mais de indignação e foi logo vaiando o Cidadão, que se sentiu intimidado com a situação e sequer quis ouvir nossas respostas. Ele foi embora imediatamente.

Mesmo assim ficamos todos indignados. Raoni pediu a palavra e com seu jeito muito sábio de falar disse:

— Eu não sou sem-vergonha, não. Eu uso roupa do branco porque estou na cidade dele. Eu tenho respeito por todas as pessoas mesmo que elas não sejam tão felizes como eu sou por ter nascido no povo Kayapó. Não tiro minha roupa aqui e agora porque minha educação manda eu respeitar o modo de as pessoas serem. É assim que vivo feliz.

Nem preciso dizer que a plateia ficou enlouquecida com a resposta do grande chefe, que soube interpretar todo nosso sentimento contra aquela pergunta, sim, tão desrespeitosa. Aquela foi uma aula de respeito à cultura das outras pessoas.

Cômico, se não fosse trágico.

Crônicas indígenas para rir e refletir na escola. São Paulo: Editora Moderna, 2021, p. 11-13.

ANEXO 3

Baila Comigo

Rita Lee

Se Deus quiser	E tomar banho de Sol
Um dia eu quero ser índio	Banho de Sol
Viver pelado, pintado de verde	Banho de Sol
Num eterno domingo	Sol
Ser um bicho preguiça, espantar turista	Se Deus quiser
	Um dia acabo voando

Tão banal assim como um pardal
 Meio de contrabando
 Desviar do estilingue, deixar que me
 xingue
 E tomar banho de Sol
 Banho de Sol
 Banho de Sol
 Banho de Sol

Baila comigo
 Como se baila na tribo
 Baila comigo
 Lá no meu esconderijo, ai, ai, ai
 Baila comigo
 Como se baila na tribo
 Baila comigo
 Lá no meu esconderijo, ai, ai, ai

[...]

Baila comigo

ANEXO 4

Brincar de Índio

Xuxa

Vamos brincar de índio
 Mas sem mocinho pra me pegar
 Venha pra minha tribo
 Vem pintar a pele para a dança começar

Como se baila na tribo
 Baila comigo
 Lá no meu esconderijo, ai, ai, ai
 Baila comigo
 Como se baila na tribo
 Baila comigo
 Lá no meu esconderijo, ai, ai, ai

E tomar banho de Sol
 Banho de Sol
 Banho de Sol
 Banho de Sol

Baila comigo
 Como se baila na tribo
 Baila comigo
 Lá no meu esconderijo, ai, ai, ai
 Baila comigo
 Como se baila na tribo
 Baila comigo
 Lá no meu esconderijo, ai, ai, ai

Eu sou cacique, você é meu par
 Índio fazer barulho
 Índio ter seu orgulho
 Pego meu arco e flecha

Minha canoa e vou pescar	Índio já foi um dia
Vamos fazer fogueira	O dono dessa terra (terra)
Comer do fruto que a terra dá	
Índio fazer barulho	Índio ficou sozinho
Índio ter seu orgulho	Índio querer carinho
Índio quer apito	Índio querer de volta a sua paz (sua paz)
Mas também sabe gritar	Que é a natureza viva
Índio não faz mais lutas	
Índio não faz guerra (guerra)	
[Xuxa]	
Baixinhos, vamos brincar de índio	
E ensinar as pessoas	
A ter respeito ao índio	

ANEXO 5

TEXTO RETIRADO DO SITE IKAMIABA, SITE CRIADO E MANTIDO PELA PROFESSORA DRA. FERNANDA VIEIRA.

AS DIFERENÇAS ENTRE LITERATURAS INDÍGENAS, LITERATURA INDIANISTA E LITERATURA INDIGENISTA.

Há muita confusão sobre a diferença entre Literaturas Indígenas, literatura indigenista e literatura indianista. Nesse post nós explicamos brevemente a diferença. Qual a diferença entre Literaturas Indígenas, literatura indigenista e literatura indianista?

Vem que eu te explico!

Literaturas Indígenas: são as literaturas produzidas por Indígenas. Falo literaturas no plural pois somos plurais e as produções são muito diversas, tanto na forma quanto no conteúdo. Os temas das Literaturas Indígenas não precisam ficar restritos às questões Indígenas e podem abordar qualquer tema. Afinal, podemos falar de qualquer coisa. Podemos falar de questões Indígenas de cultura, identidade, nossas histórias fundadoras ou sobre quaisquer outros temas não-Indígenas. Somos escritoras e escritores e qualquer assunto nos cabe. O que marca as literaturas Indígenas é a autoria Indígena. [Clique aqui pra indicações.](#)

Literatura indianista: corrente literária que idealiza o Indígena como o "bom selvagem", como herói nacional, dócil e aliado à colonização. Mais marcado no período Romântico da literatura

brasileira, no século XIX. Por exemplo, as obras de José de Alencar: "Iracema", "O Guarani" e "Ubirajara". Eu tenho palavras duras a dizer sobre esse movimento, porque ele nos escreve de forma muito problemática. Por exemplo, Iracema (anagrama de América) trai o seu povo e abandona suas tradições pelo colonizador. A vontade de criar um "mito fundador" do Brasil inventou uma colonização "amável", uma "miscigenação pacífica" que não é verdadeira. Projetou um Indígena que é bom quando aliado aos invasores e mau quando defende suas tradições e seu território.

Literatura indigenista: fala sobre Indígenas e temas relacionados, mas é escrita por não indígenas. Pode vir de aliados ou pode vir do campo oposto. De qualquer forma, frequentemente possui um olhar ocidental ou ocidentalizado (prometo falar sobre a ideia de "ocidentalizado" no futuro) dos universos Indígenas. Por exemplo uma obra de ficção sobre uma história da criação de uma nação Indígena escrita por um não-Indígena. Caminhamos com cuidado nesse território.

22 de abril de 2020

ANEXO 6

Professor/a, para ter acesso às crônicas de Daniel Munduruku - produção final, clique neste [link](#).

CONCLUSÃO

Ao final da aplicação da proposta didática nas turmas do 2º ano do Ensino médio, verificou-se que este trabalho contribuiu significativamente para, em primeiro lugar, desconstruir estereótipos associados aos povos indígenas, os quais, em sua maioria, estão associados à linguagem, aos termos preconceituosos que os alunos costumam usar para se referir aos povos indígenas. Os alunos dessas turmas, em nenhum momento da vida escolar, tiveram contato com um estudo que trouxesse uma perspectiva decolonial do pensamento. Para além, sequer sabiam que temos muitos autores e autoras indígenas que, por meio de suas narrativas, sejam textos escritos, músicas, pinturas, buscam (re)afirmar suas tradições, seus saberes ancestrais, transformando as memórias em identidade.

Nesse sentido, conhecendo o contexto escolar, bem como essa realidade, a prática pedagógica inserida neste trabalho se ocupou de propiciar o contato dos alunos com atividades de menor complexidade, no sentido de primeiro levá-los à reflexão e à percepção de como os preconceitos estão arraigados em nossa sociedade, como também, no ambiente escolar.

Evidentemente, sabe-se que ainda há muito que avançar quando pensamos no estudo das culturas indígenas por meio das literaturas. Alguns alunos continuaram resistentes quanto à desconstrução dos pensamentos errôneos acerca dos povos indígenas, mas, por outro lado, quando estes falavam de forma preconceituosa, outros já pontuavam para o colega que não era assim que deveria se referir a eles.

Assim sendo, pode-se concluir que uma parcela dos discentes, quando em contato com representações literárias que têm como referência as culturas indígenas, ainda continuaram resistentes à desconstrução do pensamento ocidental, o pensamento que permeia os seus imaginários desde muito cedo e que instaurou em suas mentes os estereótipos que marginalizam as identidades culturais, os saberes milenares, bem como as literaturas dos povos indígenas. Nesse ponto, pôde-se constatar que esse cenário também é consequência dos próprios ensinamentos a que sempre foram expostos no próprio ambiente escolar. O pensamento errôneo e preconceituoso também é resultado de um contato, com as histórias e as culturas desses povos, permeado de estereótipos e restrito a datas comemorativas ou a conteúdos específicos, como o “Dia do Índio” ou durante as aulas de História, quando é trabalhado o “descobrimento” do território brasileiro, o que acabou promovendo a continuidade da internalização de visões estereotipadas.

Por isso, ressalta-se aqui que o trabalho precisa ser constante, buscando sempre propiciar aos alunos um estudo que contemple as histórias e as culturas indígenas a partir das experiências desses povos na busca por re (existência) de suas diversidades, de suas identidades étnicas, para que, assim, a desconstrução do pensamento eurocêntrico alcance uma proporção cada vez maior dos nossos alunos e, conseqüentemente, extrapole os muros da escola.

Nesse contexto, é urgente que as políticas públicas educacionais se voltam para discutir o ensino efetivo das histórias e culturas indígenas, que priorize a formação de gestores e professores, uma das formas de minimizar o descompasso existente entre ensino, produção do conhecimento e vivências indígenas. Destaca-se, mais uma vez, a importância de que a aplicação de propostas curriculares ou de uma Lei como a 11.645/2008 parta de referenciais teóricos que são decoloniais, ou seja, do pensamento que propõe o questionamento da monocultura do saber baseada na realidade da ciência ocidental exclusivista dos últimos séculos, modificando e complementando algumas das proposições das análises dos estudos pós-coloniais.

Compreende-se, então, que este trabalho, seja pelas discussões aqui desenvolvidas, seja pela proposta didática aqui inserida, explorou algumas possibilidades relacionadas à perspectiva decolonial no que toca o ensino das literaturas indígenas na sala de aula. Obviamente, outros enfoques poderão privilegiar outras discussões por meio da perspectiva decolonizadora do pensamento, explorando outros aspectos que possam ser discutidos por meio dessas literaturas.

Em suma, aplicar uma proposta didática baseada teoricamente em uma visão decolonial do pensamento, possibilitou um significativo alcance em duas dimensões: 1) auxiliar os professores que desejam estudar com seus alunos as culturas indígenas, privilegiando também as suas literaturas, mas não sabem como fazê-lo; 2) propiciar que os alunos, por meio da contraposição entre narrativas indígenas e narrativas escritas por não indígenas entendam os diferentes contextos: o indígena que escreve como forma de resistência à colonização e afirmação de sua voz e de sua história, e o autor/a que idealiza sua figura. Assim sendo, a partir de diferentes perspectivas e momentos históricos, este trabalho propiciou ricas discussões na medida em que se constitui como uma forma de reparação histórica, bem como avançou um pouco mais nos estudos concernentes às literaturas indígenas, potencializando a (re)desconstrução das identidades indígenas na escola.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: DORRICO, Julie; et al. (orgs). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre. Editora Fi, 2020. E-book.

GRAÚNA, Graça. Entrevista com Graça Graúna, escritora indígena e professora da Universidade de Pernambuco: por Tarsila de Andrade Ribeiro Lima. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 20, jan.-jun. 2015, p. 136-149. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num20/entrevista/palimpsesto20entrevista01.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2024. ISSN: 1809-3507.

ISA| #MenosPreconceitoMaisÍndio. [S. l.: s. n.], 12 mar. 2017. 1 vídeo (1 min 30 s). Publicado pelo canal Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc&t=4s>. Acesso em: 02 jul. 2024.

KATÚ MIRIM foi adotada mas nunca perdeu as origens| Encontro com Fátima Bernardes|Tv Globo. [S. l.: s. n.], 19 abr. 2022. 1 vídeo (4 min 15 s). Publicado pelo canal Tv Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fw1L3yRUzIQ&t=2s>. Acesso em: 03 jul. 2024.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Tarsila de Andrade Ribeiro. O indígena na literatura brasileira: entre olhares estrangeiros e do próprio “índio”. **BOITATÁ**, Londrina, n.18, p. 366-379, jul-dez. 2014.

MELO, Mencius. A visão distorcida do indígena ao longo de décadas na produção musical brasileira. In: AGÊNCIA CENARIUM. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://agenciacenarium.com.br/a-visao-distorcida-do-indigena-ao-longo-de-decadas-na-producao-musical-brasileira/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRIM, Katú. **Katú Mirim – A busca**. [S. l.: s. n.], 16 mar. jul. 2021. 1 vídeo (3 min. 36 s.). Publicado pelo canal Katu Mirim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=arOX7N8HIYg>. Acesso em: 02 jul. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

_____, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura – O reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; et al. (orgs). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 81-83.

_____, Daniel. **Sou índio, de Daniel Cabixi**. [S.l.: s. n.], 07 abril 2021. 1 vídeo (3 min 43 s). Publicado pelo Canal Daniel Munduruku. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z_FDgnMbYbs. Acesso em: 28 jun. 2024.

NORONHA, Heloísa. Livro lido na escola motivou sexualização da mulher indígena. In: TERRA. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/livro-lido-na-escola-motivou-sexualizacao-da-mulher-indigena,fc9e4c1c4cd667918c555fbc096cb41easuk0yb9.html>. Acesso em: 13 jul. 2024.

RITA LEE – Baila Comigo. [S. l.: s. n.], 1 nov. 2009. 1 vídeo (4 min 53 s). Publicado pelo canal Rita Lee. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BCYrkDA_LvQ. Acesso em: 7 jul. 2024.

_____. Baila Comigo. In: LETRAS. Belo Horizonte, c2003-2024. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/48498/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SÁ, Lúcia. **Literaturas da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SANT'ANNA, Fernanda Vieira de. Qual a diferença entre literaturas indígenas, literatura indigenista e literatura indianista? In: IKAMIABA. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://ikamiaba.com.br/blog-aiuru/literaturas-indigenas-indigenista-indianista>. Acesso em: 15 jul. 2024.

_____, Fernanda Vieira de; MANGABEIRA, Clark. Territórios do saber e decolonização de identidades que atravessam fronteiras: aproximações entre Chrystos e Marcia Wayna Kambeba. **Verbos de Minas**, Juiz de Fora, v. 36, n. 20, p. 59-71, ago. 2019.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial. In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria (orgs). **A Lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo. ECA- USP, 2020. E-book.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. In: **Revista de Psicologia da UNESP**. 2017. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/270/273>.

VALLE, Leonardo. Dia do índio: 11 atividades para trabalhar a data na escola. In: INSTITUTO CLARO. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/dia-do-indio-11-atividades-para-trabalhar-a-data-na-escola/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

VASCONCELOS, Cauê. Ativistas Indígenas desconstroem o “descobrimento” do Brasil. In: TERRA. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/ativistas-indigenas->

desconstroem-o-descobrimento-do-brasil,236e30fdb5fb5bcc6d358a2801845808q8na0875.html#:~:text=A%20estudante%20de%20biomedicina%20Bruna,dos%20meus%20ancestrais%20foram%20mortos.

XUXA. Brincar de Índio. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, c2003-2024. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/xuxa/91250/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

XUXA CANTA “Brincar de índio” em vários momentos. [S. l.: s. n.], 11 jan. 2016. 1 vídeo (4 min 34 s). Publicado pelo canal Cyntia Xuxario Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfdL4bRIwng>. Acesso em: 12 jul. 2024.