

A LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSTA DIDÁTICA

INDIGENOUS LITERATURE IN BASIC EDUCATION: REFLECTIONS AND TEACHING PROPOSAL

Ananda Castro*
Elis Regina Fernandes Alves**

RESUMO: A literatura indígena é uma ferramenta para compreender aspectos culturais e históricos do Brasil, pois através dela podemos conhecer mais sobre a língua, os costumes e a organização dos povos originários, além de funcionar como um espaço emancipatório dos discursos estigmatizantes eurocêtricos. Diante disso, este artigo objetiva mostrar a importância da literatura indígena para discussões sociais na educação básica e apresentar um meio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, para introduzir essa literatura na realidade da sala de aula. Primeiro, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca da circulação dessa literatura nas escolas de ensino básico e, em seguida, analisou-se a sua importância para a discussão social na educação. Por fim, há uma sugestão de proposta didática para inserir essa literatura na realidade dos discentes brasileiros. Conclui-se que a literatura indígena na educação oferece não apenas uma abordagem artístico-literária, mas uma oportunidade de diálogo sobre questões sociais e de combate ao preconceito.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura indígena. Educação básica. Sequência didática.

ABSTRACT: The indigenous literature is a tool to understand cultural and historical aspects of Brazil, because through it we can learn more about the language, the customs and the organization of the original peoples, in addition to work as an emancipatory space from the stigmatizing Eurocentric discourses. Therefore, this article aims to show the importance of the indigenous literature for social discussions in basic education and it also wants to present a means, based on the Law of Guidelines and Bases, to introduce this literature into the classroom reality. First, it was done a bibliographical review about the circulation of this literature in basic education schools, therefore, its importance for social discussion in education was analyzed, and moreover, there is a suggestion for a didactic proposal to insert this literature into the Brazilian students reality. The article concludes that the indigenous literature in education may provide not only an artistic and literary approach, but also an opportunity to discuss social issues and to combat prejudice.

KEYWORDS: Indigenous literature. Basic education. Didactic proposal.

* Mestranda em Letras. Discente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: anandaraira@gmail.com.

** Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: elisregi@ufam.edu.br.

Introdução

Barthes (2007) afirma que a literatura é uma trapaça salutar, uma esquiva, que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem. Dessa forma, a escrita literária pode ser compreendida como um meio para trazer à sociedade discussões sociais negligenciadas pelo Estado e por aqueles grupos sociais que se encontram no poder. Por essa razão, pode-se afirmar que a literatura indígena surge como envolvida de “sentimento, memória, identidade e resistência” (Kambeba, 2018, p. 39) à opressão, ao preconceito, ao racismo e aos estigmas que ainda existem na sociedade.

Embora a Lei n° 11.645, de março de 2008, ao inserir a educação das relações étnico-raciais e o ensino da cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, incentive a promoção de um projeto educacional democrático, ainda há uma problemática na educação brasileira: a persistência da literatura indianista em lugar da literatura indígena nas salas de aula. Enquanto a literatura indígena apresenta as tradições, as histórias e as visões de mundo a partir da perspectiva dos povos originários, a literatura indianista refere-se às obras que abordam os indígenas e a colonização, especialmente no contexto do movimento romântico do século XIX, a partir do olhar eurocêntrico. Partindo desse pressuposto, compreende-se, portanto, que o problema está centralizado não na presença da literatura indianista nos currículos educacionais brasileiros, mas no fato de a literatura indígena permanecer marginalizada pelo cânone literário.

Diante dessa problemática, este artigo pretende discutir a importância social da literatura indígena na educação básica. Considerando que apresenta a perspectiva dos povos originários - além de provocar o prazer estético no leitor por meio da linguagem - ela permite uma compreensão mais profunda de sua cultura, tradições e cosmologia, ou seja, ao passo que contribui para a desconstrução de estigmas e preconceitos, promove uma visão mais crítica e inclusiva da diversidade étnica brasileira. Por fim, também apresentará uma

proposta didática para inserir tal literatura na educação básica, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Para produzir este estudo, metodologicamente, iniciaremos discutindo a problemática do cânone literário brasileiro e como isso é refletido na educação, tendo como teóricos norteadores Cardoso (2023), Fanon (2005), Folle e Porto (2018), Graúna (2013), Ginzburg (2012), Jekupé (2019) e Zolin (2009). Em seguida, discutiremos a relevância da literatura indígena como ferramenta para discussões sociais, a partir das reflexões de Borges (2016), Freire (2001), Marx (1993) e Munduruku (2019). Por fim, apresentaremos uma proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, embasada por Zabala (1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja obra norteadora é *Metade Cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara.

1.A circulação da literatura indígena nas escolas de ensino básico: um problema no cânone

A priori, é importante compreender que existe uma diferença entre literatura indígena e literatura indianista. A primeira é marcada pela escrita dos povos indígenas, caracterizada pela presença de histórias que remetem às tradições, culturas, histórias, imaginário e visões de mundo. Além disso, ela apresenta uma proximidade com a tradição oral, uma vez que engloba as histórias que foram passadas de geração para geração e com a espiritualidade. Sobre essa literatura, Graúna afirma:

[...] a literatura escrita pelos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, no cenário da literatura nacional. (2013, p. 190)

Já a segunda faz referência as obras produzidas sobre os indígenas e o processo de colonização no Brasil, a partir do movimento romântico em meados do século XIX. As obras desse período buscavam representar a vida, os costumes e a

relação dos povos originários com a natureza. No entanto, a perspectiva para essa escrita era de caráter eurocêntrica, ou seja, havia uma idealização do europeu em relação ao “paraíso perdido”, e os indígenas são descritos tanto como seres exóticos quanto como heróis, remetendo características do imaginário europeu de “civilidade”.

Partindo de ambos os conceitos, é possível observar qual representação dos povos originários está sendo estudada nas escolas de ensino básico: a imagem folclórica eurocêntrica. Tal afirmação pode ser feita a partir da historiografia literária consumida nas aulas de literatura, apresentada pelos livros didáticos e cobrada em diversos vestibulares nacionais, uma vez que ela destaca majoritariamente nomes como José de Alencar, alegorizando o indígena em obras como *Iracema* e *O Guarani*; de Gonçalves Dias, com *I- Juca Pirama*; ou até mesmo de Mário de Andrade, com *Macunaíma*. Sobre essa questão, Jekupé (informação verbal)¹ afirma:

Então, isso que é difícil, porque eu acho que a literatura nativa é isso: é você transformar história verdadeira que acontece com os povos indígenas, quanto a questão contada, da oralidade, aprender, mas você criar história também dentro da própria aldeia. Então, isso é uma literatura nativa, que tem que chegar no povo. Não é essa literatura indígena de José de Alencar, entendeu? Que faz com que a sociedade crie preconceito, ainda mais, sobre os povos indígenas [...] Essa literatura indígena é preocupante, porque as pessoas inventam a história do índio, entendeu? Por isso que o índio tem que começar a escrever as suas histórias. Pra que daí a sociedade comece a entender melhor o índio e comece a valorizar. Agora, quando você escreve uma história que as pessoas inventam em cima das invenções dos outros, faz com que a sociedade crie mais preconceito ainda sobre a gente. Porque o preconceito já existe. E quando ele lê esses caras, daí faz com que o preconceito brilhe ainda mais na visão. Você entendeu? E as doideiras dessa literatura indígena, que existe desde 1500, falando sobre o índio. Então, por isso que é importante valorizar o indígena que está ali na aldeia, que vive a sua realidade e daí, quando ele vai escrever uma história, ele escreve na visão indígena, mesmo, pra daí trazer esse conhecimento e fazer com que a sociedade respeite o índio, valorize, porque o índio tem que ser valorizado, porque a gente foi só explorado e a sociedade desvalorizou, desde 1500, pra fazer com que a sociedade veja que o índio não é ninguém na vida (Museu da Pessoa, 2019).

¹ Entrevista para o Museu da Pessoa. Disponível em:
<https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/> Acesso em:

A problemática dos currículos escolares encontra-se não na presença da literatura indianista, mas na ausência da literatura indígena. Sobre essa questão, Folle e Porto, ao analisarem os livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura adotados no Ensino Médio em escolas públicas e disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), constataram que:

O exame das três coleções de língua portuguesa para o Ensino Médio disponibilizadas pelo PNLD nestes últimos oito anos sinaliza haver, nessas obras didáticas, uma predominância de vozes de origem eurocêntrica na autoria de textos literários apresentados aos estudantes de literatura brasileira no ensino médio, o que parece ser um contraste com a formação étnica brasileira, marcada pela pluralidade e presença de nossos aborígenes. (2018, p. 21)

É válido ressaltar que a literatura indianista, embora tenha nascido em um projeto literário que buscava a valorização da cultura brasileira, apresenta uma visão estereotipada, bem como idealizada, dos povos indígenas, o que corrobora para a perpetuação de estigmas e preconceitos. Já o contato com a literatura indígena é capaz de proporcionar uma visão mais aprofundada sobre a cultura dos povos indígenas, suas tradições e cosmologia, o que proporcionaria discussões sociais voltadas para a diversidade étnica e a história brasileira. Nessa perspectiva, Fanon (2005, p. 272) afirma que “não há, não poderia haver cultura nacional, vida cultural nacional, invenções culturais ou transformações culturais, no quadro da dominação colonial”.

Esse pressuposto de exclusão da literatura indígena vem principalmente do cânone literário, uma vez que ele “sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, etc.” (Zolin, 2009, p. 327). Assim, “estar ou não estar no cânone é resultado de um processo seletivo que se caracteriza pela legitimação de exclusões” (GINZBURG, 2012, p. 21). Logo, o enraizamento e o elitismo da literatura brasileira são fruto de uma visão patriarcal, racista e preconceituosa, reafirmando-se através dos discursos fundamentalistas estéticos-literários. Para Folle e Porto (2018, p. 22),

esse apagamento da literatura de autoria indígena no livro didático ratifica ou incita a ideia de que a literatura brasileira é composta apenas de textos escritos e de autores pertencentes a grupos sociais mais prestigiados no cenário da crítica literária dominante, percepção que desconsidera como válidas produções que não atendem a critérios de gosto daqueles que formam e modulam as escolhas de textos a serem lidos e ensinados nas escolas.

Desse modo, é possível depreender que alguns referenciais literários que chegam até a sala de aula e são reforçados pelos currículos educacionais ou pelos conteúdos dos vestibulares são excludentes e elitistas. A exemplo disso, basta debruçar-se para a realidade da literatura indígena, tendo em vista que seus escritores são quase imperceptíveis nas escolas literárias, bem como suas vidas e obras são pouco exploradas em relação às obras indianistas e raramente seus livros são sugeridos como leituras obrigatórias nos certames. Nesse contexto, Cardoso afirma que:

a literatura indígena sequer é considerada nos currículos escolares, assim como não é considerada, também, nos currículos das universidades, e aqui cito a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que, excetuando casos isolados de projetos baseados na Lei 11.645/2008, não tem sequer uma disciplina de literatura indígena em seus cursos. Vale destacar, para fazer justiça, que recentemente o Curso de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA) teve a Literatura Indígena inserida como disciplina obrigatória em seu currículo. Faço referência a essas universidades porque são elas que formam os professores que atuam nas salas de aula, incluindo os professores indígenas. (2023, p. 18)

34

Urge, portanto, a necessidade de romper com essas estruturas. Ao utilizar a literatura indígena como uma ferramenta de discussão social, introduzindo-a de modo recorrente nas salas de aula, os alunos serão conduzidos a compreender a cultura indígena de maneira mais ampla e respeitosa, desenvolvendo um olhar mais empático ao entender as experiências e desafios enfrentados pelos povos originários, o que contribui para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

2.A importância da literatura indígena como base para discussões sociais na educação básica

322 anos: essa é a soma que marca o período da chegada dos portugueses, até a Proclamação da Independência, em 1822, na famigerada “Terra de Vera Cruz”. Nesse ínterim, os colonizadores portugueses, bem como as demais nações europeias que decidiram aventurar-se no âmago da exploração do território brasileiro, exerceram uma série de ideologias e, sobretudo, de violência física sobre os sujeitos coloniais. É ilusório imaginar, no entanto, que essa sobrecarga psíquica e moral sobreposta de maneira violenta e cruel tenha ficado somente no passado e não manifeste hoje uma influência na sociedade brasileira.

Precipuamente, é necessário entender que o processo ideológico que os europeus executaram, definido por Marx (1993, p. 72) “como um conjunto de representações da realidade que servem para legitimar e consolidar o poder das classes dominantes”, iniciou-se quando as naus aqui abordaram, como elucidado no trecho abaixo

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença... Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar (CAMINHA, 1997, p. 51)

Na observação feita pelo correspondente do rei D. Manuel I, é possível apontar que havia por parte dos portugueses um ar de superioridade e isso, por sua vez, foi determinante para que os colonizadores impusessem sua “realidade” aos sujeitos locais. Os indígenas, a partir de então, assistiram à perda de sua liberdade, sua cultura, sua organização social e, sobretudo, de sua crença. A grande maioria deles, bravamente, lutou para não ser submetida àquele projeto de destruição. Por essa razão, como forma de estabelecer o poder, os europeus recorreram ao uso da força. Deu-se início, a partir de então, a uma relação de poder forjada na base de violência, ideologia e abusos. “O primeiro confronto

dessas forças se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação - mais precisamente a exploração do colonizado pelo colono- prosseguiu graças às baionetas e os canhões” (Fanon, 2005, p.52)

Em virtude dessa relação acentuada no discurso de superioridade racial, preconceito e soberania, há de se observar que o Brasil Colônia ainda vive no meio de nós. Isto é, ainda hoje, em pleno século XXI, há vestígios e consequências desse processo iniciado há mais de 500 anos na vida dos povos originários. Podemos compreender esse preconceito como algo enraizado na sociedade, uma vez que ele pode ser observado em padrões estabelecidos social, econômica e politicamente, seja através de práticas discriminatórias, na ausência de políticas públicas, seja na desigualdade de acesso ao trabalho, à educação, à moradia e à saúde. Nessa perspectiva, Munduruku discute:

Qual é o índio que a gente celebra no dia 19 de abril? É o índio do nosso imaginário. Não é um índio real. Esse índio, que foi sendo tramado dentro da nossa formação, não existe. E aí entra a minha afirmação: eu não sou e não existo. Porque esse índio é um ser que foi sendo plantado na nossa história, e nós fomos sendo obrigados a tratá-lo como ser folclórico. Não olhamos para o indígena como um ser humano. Olhamos a partir desse olhar romantizado ou - e essa é a segunda postura - olhamos pelos olhos da ideologia que mora dentro da gente, quer queiramos ou não. (Bienal- Programa de Encontros do Masp, 2016)

36

Partindo das palavras do escritor, percebe-se que no imaginário brasileiro existe uma romantização do indígena, o que se reflete no preconceito estrutural brasileiro. Esse preconceito, que chega à violência, é um mecanismo utilizado por determinados grupos sociais que estão no poder como forma de se manter no poder ou ainda como forma de manutenção ideológica. Na luta por dominar, os que estão “por cima” sentem-se no direito de ditar quem deve ser excluído, quem deve morrer e como a sociedade deve enxergar os outros, uma vez que convencer os dominados a seguirem o seu discurso fortalece a sua própria soberania.

Em um país, cujos índices de violência contra os povos indígenas registraram 54% de aumento nos últimos 4 anos (CIMI, 2023, p. 09), cujas minorias são

ofendidas e agredidas diariamente, além das políticas públicas voltadas para os mais pobres e necessitados serem vistas como práticas desnecessárias, faz-se urgente a necessidade de uma reinvenção na educação. Nesse contexto, Freire afirma:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujaram a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. (2001, p. 20)

Essas crenças preconceituosas e limitantes estão envoltas na realidade dos brasileiros, ou seja, as crianças e os adolescentes em formação estão em contato com esses pensamentos diariamente, seja no âmbito familiar, seja no âmbito religioso e até mesmo em grupos de amizade. Sem perceber, esses discursos vão transformando-se em fatos sociais, isto é, “vão exercendo sobre os indivíduos uma coerção exterior” (DURKHEIM, 1978, p. 93). No entanto, cabe ao professor, tal como o prisioneiro² da caverna que volta para avisar aos demais sobre a realidade externa, auxiliar no processo de “enxergar a realidade para além da caverna”. Nessa perspectiva, Freire aponta:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (2001, p. 38)

² Referência à alegoria de intenção filósofa-pedagógica, O mito da caverna, da obra *A República*, de Platão.

É nesse anseio por mudança social a partir do cenário da educação que surge a necessidade de inserir a literatura indígena na realidade escolar. Segundo Cardoso (2023, p. 232) “a literatura indígena responde a um presente de afirmação, a direção de um futuro onde as vozes sociais indígenas possam ser ouvidas e acreditadas, não mais silenciadas, não mais assassinadas”. Assim sendo, infere-se que essa literatura se consolida como uma ferramenta válida para discussões sociais acerca dos problemas estruturais que os indígenas enfrentam, pois ela é capaz de pôr em evidência a luta dos povos indígenas, além de funcionar como um porta-voz para denunciar as relações de poder e violência que ainda refletem o processo de colonização brasileira. Para Borges (2016, p. 91) “essa literatura permite deslocar os sentidos (im)postos pela própria escola, ao longo do tempo, do que é ser índio, ser indígena no Brasil”.

3. Poposta didática e fundamentação na legislação brasileira para a inserção da literatura indígena nas escolas

38

3.1. A legislação

Com a Lei n° 11.645, de março de 2008, a sociedade brasileira assistiu a um grande avanço nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que ela torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica e educação superior para os cursos de licenciatura. Desde então, educadores e críticos da educação têm buscado criar possibilidades, como metodologias, propostas de sequência básica e expandida, para inserir a literatura indígena nas escolas como promoção da pluralidade multiétnica brasileira, bem como discussões sociais voltadas para o combate de preconceitos e estigmas. Uma dessas possibilidades é recorrer ao campo artístico-literário da Língua Portuguesa, uma vez que é possível encontrar competências e habilidades que permitem um diálogo com as questões sociais, desde o Ensino Fundamental II ao Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 127 e 157), são elas:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

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

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala - memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

Já no Ensino Médio, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 525), tem-se:

(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.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e

clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(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) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

É importante observar que essas habilidades, ainda que de segmentos educacionais diferentes, são afins, tendo em vista que objetivam desenvolver nos discentes o senso crítico e uma análise mais aguçada para a literatura, na qual eles possam aprender sobre valores morais, culturais e humanos, respeitando as diferentes identidades, culturas, sociedades e sobretudo o outro. Além disso, percebe-se ainda que as análises propostas para esse campo artístico-literário levam em consideração o período histórico, e isso para a literatura é muito significativo, uma vez que é possível analisar e discutir parâmetros sociais de diversas épocas a partir de textos de diferentes autores e diferentes escolas literárias. Ademais, no que tange às formas de avaliação, percebe-se que há um estímulo de produção acadêmica bem amplo e diverso, seja ela de forma escrita, como produção textual ou oral, como seminários, apresentações e saraus.

3.2. A sequência didática

De acordo com Zabala, a sequência didática pode ser compreendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (1998, p.18). Cada etapa dentro da sequência didática objetiva desenvolver no aluno competências e habilidades e, por isso, há uma lógica estabelecida em cada atividade proposta, nas leituras, nas mediações e nas análises. Ela permite, portanto, abordar eficazmente diversos assuntos, levando em consideração: o antes, que seriam os conhecimentos prévios dos alunos; o durante, que seriam o desenvolvimento dos temas e o amadurecimento do juízo de valor e de fatos dos alunos; e o depois, que seria a produção final, o resultado do que foi aprendido por eles.

Essa técnica educacional abre espaço para uma maior autonomia do docente, uma vez que deixa em aberto os gêneros textuais, os autores, os textos e as formas de avaliação explorados em cada aula. É a partir desse espaço que o professor poderá utilizar a literatura indígena como ferramenta para discussões sociais, uma vez que há amparo nas leis de diretrizes educacionais e, principalmente, porque há uma necessidade de fomentar nos alunos senso crítico acerca do mundo em que vivem, seja para fins de vestibular, seja, prioritariamente, para a vida.

Neste artigo, estão sendo propostas duas sequências didáticas: uma voltada para a realidade do Ensino Fundamental II, especialmente aos alunos do 9º ano; e a outra voltada para o Ensino Médio, especialmente para os alunos da 3ª série. O número de aulas sugeridas para execução é de oito tempos, e o período de aplicação seria um mês, considerando que ela será aplicada em paralelo a outros conteúdos lecionados. Para ambas as sequências didáticas, a literatura indígena escolhida foi *Metade cara, metade máscara*, da autora Eliane Potiguara, além de serem sugeridas análises comparativas com a *Carta*, de Pero Vaz de Caminha, e a obra *Descobrimento do Brasil*, de Cândido Portinari.

Grande nome da literatura indígena brasileira, Potiguara nasceu na aldeia Kariri-Xocó, em Alagoas, e fez da sua vida uma luta incessante por políticas

públicas voltadas para o seu povo, em especial, para as mulheres. Por essa razão, a obra escolhida não traz uma figura feminina, já que ela é uma presença feminina que grita ao desenhar nas páginas a história dos seus antepassados. Com uma estrutura narrativa e poética organizada a partir de poesia, crônica e relatos, logo nos primeiros capítulos, Eliane Potiguara apresenta a personagem Cunhataí, que pode ser facilmente associada a ela, uma vez que, ao longo da narrativa, as características da protagonista assemelham-se a sua história de vida, trazendo um caráter testemunhal para a obra. Tal relação estabelecida culmina no sentimento de aprofundamento psicológico que temos acerca não da própria escritora, mas do povo que ela representa.

Nesse cenário, é imperioso afirmar que a obra escolhida pode ser uma ferramenta de crítica social, uma vez que ela carrega no seu âmago, nas suas histórias, a luta dos povos indígenas e a negligência estatal para com esse povo. Além disso, poderá mediar discussões sobre o preconceito enraizado na sociedade brasileira a partir de comportamentos, falas e posicionamentos acerca dos povos indígenas. Consoante a isso, também será um excelente espaço para analisar os contrapontos dos discursos eurocêntricos, uma vez que representa a perspectiva dos sujeitos coloniais sobre o choque do encontro com os europeus, desfazendo, assim, a percepção exótica e idealizada dos povos originários. Por fim, através da sua inserção em sala de aula, pode-se criar um contraponto com a história da colonização brasileira, desconstruindo o discurso eurocêntrico de “descoberta do Brasil”.

3.2.1. Sequência didática para o Ensino Fundamental II

IDENTIFICAÇÃO
Público- alvo: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II Etapas: 04 Duração: 01 mês Culminância: Criação de uma Mostra Cultural Virtual
TEMA
Um resgate histórico-cultural dos povos indígenas brasileiros

OBJETIVOS
1. Estabelecer múltiplos olhares sobre a identidade, a cultura e a história dos indígenas brasileiros; 2. Identificar a diferença da narrativa da colonização a partir dos discursos dos colonizadores e dos indígenas; 3. Refletir acerca do processo de colonização do Brasil e como ele reverbera até hoje na sociedade brasileira; 4. Produzir uma Mostra Cultural Virtual sobre os povos originários, a fim de disseminar informações sobre seus costumes e tradições.
BASE BIBLIOGRÁFICA
1. <i>Metade cara, Metade máscara</i> , de Eliane Potiguara; 2. Site Povos Indígenas no Brasil, Instituto Socioambiental (ISA); 3. <i>A Carta</i> , de Pero Vaz de Caminha; 4. <i>O Descobrimento do Brasil</i> , de Cândido Portinari.
DESENVOLVIMENTO
<p>1ª etapa: Apresentação do tema</p> <p>Habilidades desenvolvidas: (EF69LP44) / (EF67LP28)</p> <p>Quantidade de aulas: 1</p> <p>Nessa primeira etapa, o docente deverá apresentar o tema a ser trabalhado a partir das seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como podemos compreender a história dos indígenas brasileiros? • Como eles manifestam-se cultural e socialmente? • Como a cultura indígena é vista pela sociedade? • Como a sociedade os trata? • Quais são as políticas publicadas voltadas para esse grupo? <p>Os alunos responderão aos questionamentos tendo como base seus conhecimentos prévios: alguns aspectos pautados no conhecimento histórico, outros, no senso comum. É importante anotar as primeiras observações deles, a fim de trabalhar com base nelas as próximas etapas.</p>
<p>2ª etapa: Leitura e análise de diversas obras.</p>

Habilidades desenvolvidas: (EF67LP28) / (EF69LP46)

Quantidade de aulas: 3

Na primeira aula dessa etapa, os alunos deverão se organizar em grupos, a fim de ler e analisar o poema *Brasil*, de Eliane Potiguara (Anexo I-Poema 1). Para esse momento, é necessário que o docente faça a mediação da análise a partir das seguintes perguntas:

- Quem é o eu lírico e quem ele representa?
- Quais sentimentos o eu lírico apresenta dentro do poema?
- Qual efeito o eu lírico quer causar no leitor ao repetir a pergunta “que faço com a minha cara de índia?”
- Como o eu lírico apresenta suas raízes e sua história dentro do poema?
- Como o eu lírico estabelece uma relação entre passado e presente dentro do poema?

Após as análises, dedica-se um momento para que os alunos discutam suas respostas em turma, apontando como os recursos literários foram articulados para representar os povos originários. Além disso, seria interessante que os discentes observassem que esse poema problematiza o processo de invasão do território brasileiro e como ele afeta os povos originários até os dias de hoje.

Na segunda aula dessa etapa, mais uma reflexão textual será solicitada; dessa vez, a leitura parte dos trechos da *Carta*, de Pero Vaz de Caminha (Anexo II). Para tal leitura, espera-se que os alunos percebam e reflitam os seguintes pontos:

- A diferença no discurso de Caminha e de Potiguara;
- As definições limitantes e preconceituosas que os portugueses fazem dos indígenas;
- O projeto de invasão portuguesa ao território brasileiro e como eles tentam justificar essa ação a partir do olhar de superioridade racial;

- Como o olhar do colonizador para os povos originários até hoje influencia a forma como os indígenas são tratados.

Após a leitura, o docente solicitará que os alunos façam uma roda de conversa e tomem nota das respostas compartilhada da turma sobre os questionamentos acima.

Para a última aula dessa etapa, a análise será feita por um texto não verbal, a obra *O Descobrimento do Brasil*, de Cândido Portinari. Nessa etapa, é interessante que os alunos percebam as referências estabelecidas entre os três textos, especialmente, no que diz respeito à colonização, às perspectivas e às impressões. Estima-se ainda que os discentes compreendam como Portinari expressou os sentimentos dos indígenas a partir dos gestos, das posturas e do uso dos planos da tela. Após esse momento, os alunos são convidados a partilhar suas análises para a turma, com a mediação do professor.

Por fim, estima-se que essas leituras permitam que os alunos percebam o processo de colonização a partir da perspectiva dos indígenas e como até hoje reforça-se, pelos discursos colonizadores eurocêntricos, um olhar limitante sobre esse mesmo povo.

3ª Etapa: Pesquisar para aprofundamento no tema

Habilidades desenvolvidas: (EF69LP44) / (EF67LP28) / (EF69LP38)

Quantidade de aulas: 2

Nessa etapa, os alunos serão organizados em equipe, as quais serão orientadas a desenvolver pesquisas voltadas para a realidade indígena no Brasil hoje. Assim, o docente deverá solicitar que os alunos utilizem prioritariamente o Site Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental (ISA). Cada equipe ficará responsável por pesquisar um aspecto da realidade, sendo eles:

- No Brasil atual: Quem são? quantos são? onde estão?
- No Brasil atual: Modos de vida, aldeias isoladas, línguas e narrativas indígenas.

- Direitos: Constituição brasileira, Estatuto do índio, povos indígenas e direitos humanos.
- Políticas indigenistas: Definição, órgão indigenista oficial, educação escolar indígena, saúde indígena.

4ª etapa: Criação da Mostra Cultural Virtual

Habilidades desenvolvidas: (EF69LP46) / (EF67LP27)

Quantidade de aulas: 2

Após as pesquisas e análises, as equipes deverão criar suas apresentações para a Mostra Cultural Virtual, a partir do aplicativo de fotos *Instagram*. Para isso, eles deverão abordar seus assuntos de maneira leve, sintetizada e correlacionando com imagens que façam referências ao aspecto tratado em cada postagem.

46

3.2.2. Sequência didática para o Ensino Médio

IDENTIFICAÇÃO
Público- alvo: 3ª série; Etapas: 4; Duração: 1 mês; Culminância: Produção textual.
TEMA
<i>Eu não tenho minha aldeia: povos indígenas e políticas públicas</i>
OBJETIVOS
1. Discutir a realidade indígena no Brasil nas esferas histórica, cultural e social, partindo da questão da demarcação de terras indígenas; 2. Identificar nos discursos sobre esse tema o racismo estrutural contra os povos indígenas; 3. Analisar as políticas públicas voltadas para os indígenas no Brasil; 4. Produzir um texto dissertativo com base no tema discutido.

BASE BIBLIOGRÁFICA
1. <i>Metade cara, Metade máscara</i> , de Eliane Potiguara; 2. Site Povos Indígenas no Brasil, Instituto Socioambiental (ISA); 3. <i>A Carta</i> , de Pero Vaz de Caminha; 4. <i>Necropolítica</i> , de Achille Mbembe.
DESENVOLVIMENTO
<p>1ª etapa: Apresentação do tema- roda de conversa Habilidades desenvolvidas: (EM13LP46) / (EM13LP47) Quantidade de aulas: 2 aulas</p> <p>Nessa primeira etapa, o docente deverá apresentar, a partir do conceito de necropolítica³, o tema que será trabalhado nas próximas aulas e iniciar a discussão sobre a realidade dos povos indígenas, ressaltando as problemáticas que eles enfrentam nas esferas social, cultural e histórica. Para esse primeiro momento, é importante ouvir e tomar nota dos apontamentos dos discentes, a fim de descobrir os seus conhecimentos prévios sobre o assunto e como eles compreendem a realidade dos indígenas no Brasil.</p>
<p>2ª etapa: Aprofundamento no tema - leitura participativa em grupo Habilidades desenvolvidas: (EM13LP46)/ (EM13LP47)/ (EM13LP49)/ (EM13LP50) Quantidade de aulas: 3 aulas</p> <p>O docente deverá solicitar que os alunos organizem-se em equipes. A seguir, entregará o poema <i>Eu não tenho minha aldeia...</i>, de Eliane Potiguar, o qual será trabalhado na aula (Anexo I - Poema 2). Consequente a isso, deverá mediar a leitura e a análise do poema a partir das seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do que se trata o poema lido? • Como esse tema é abordado pelo eu lírico?

³ É o Estado, a partir da perspectiva de soberania, que tem a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é, em outras palavras, a necropolítica versa em “definir quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 33).

- Qual efeito a repetição “Eu não tenho a minha aldeia” durante a leitura?
- Em quais trechos do poema ficam evidentes as violências sofridas pelos indígenas?
- Como a autora consegue nos inserir na realidade dos povos indígenas?

Após esse momento, os alunos deverão apresentar suas análises para a turma, evidenciando não somente a análise dos aspectos literários, como também a análise social e temática do poema.

Na aula seguinte, os alunos organizados na mesma equipe deverão receber trechos da *Carta*, de Pero Vaz de Caminha (Anexo II), que aborda a chegada dos portugueses ao Brasil e revela o olhar do colonizador para os sujeitos coloniais. Para esse momento, o docente deverá propor as seguintes perguntas:

- Como os portugueses enxergam e definem os indígenas?
- Como fica claro na carta o projeto colonizador português?
- É perceptível na carta o ar de superioridade racial que os portugueses acreditam ter em relação aos indígenas?
- A carta apresenta indícios da violência e imposição cultural que os portugueses realizarão com os povos posteriormente?
- É possível enxergar uma relação entre necropolítica e os pensamentos expostos pelos colonizadores na carta?

Ao fim dessa aula, os alunos deverão apresentar e discutir em equipe as repostas a esses questionamentos.

Na última aula dessa etapa, os alunos deverão comparar os dois textos, a fim de perceber a diferença de olhares sobre o processo de colonização dos portugueses (Descoberta x Invasão). A partir disso, o docente deverá mediar uma análise que se volta para a percepção da autora, observando, especialmente, seu local de fala, as vivências e a lutas que ela representa. Além disso, é importante ressaltar o olhar não histórico, marginalizado, dos

povos indígenas, refletindo que muitas informações chegam até nós a partir do olhar romantizado do colonizador.

3ª etapa: Aprofundamento do assunto- pesquisa em grupo

Habilidades desenvolvidas: (EM13LP50) / (EM13LP51)

Quantidade de aulas: 2 aulas

Os alunos permanecerão organizados em equipes, a fim de dar continuidade às atividades. Na sequência, o docente deverá instruí-los a fazer diversas pesquisas acerca da demarcação das terras indígenas durante as duas primeiras aulas. Para isso, deverão consultar o site Povos Indígenas no Brasil, Instituto Socioambiental (ISA), e pesquisar notícias, reportagens e editoriais que apresentem ideias contrárias à demarcação. Durante as pesquisas, é importante sensibilizar, fazer reflexões com os discentes acerca do discurso político-econômico defendido por determinados grupos sociais e como isso pode impactar na realidade dos povos indígenas; ou, ainda, como esses discursos reforçam estereótipos e preconceitos. Por fim, na última aula dessa etapa, os alunos deverão promover um debate apresentando os pontos de vista sobre o assunto.

4ª etapa: Produção textual-redação

Habilidades desenvolvidas: (EM13LP50) / (EM13LP51) / (EM13LP53)

Quantidade de aulas: 3 aulas

Para essa etapa, levam-se em consideração não somente as competências e habilidades citadas acima, mas também a competência II da Matriz de Correção da Redação do ENEM: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”.

O docente deverá iniciar a aula revisando e explicando a importância dessa competência para uma dissertação e uma argumentação mais madura e legítima. Ao término da pesquisa, os alunos terão conseguido alcançar um

amplo repertório sociocultural capaz de embasar uma produção individual. Assim, os alunos serão estimulados a produzir um texto dissertativo-argumentativo, cujo tema versará sobre a questão da demarcação das terras indígenas; e, por fim, na última aula, deverão revisar e finalizar suas produções.

Conclusão

O presente trabalho constatou que a literatura indígena e a literatura indianista contribuem de maneiras distintas na construção da representação dos povos originários na sociedade brasileira. Enquanto a primeira surge da expressão autêntica dos povos indígenas, como forma de expressar as tradições, histórias orais e espiritualidade, a segunda é fruto de uma visão eurocêntrica que, desde a primeira geração romântica brasileira, representa os indígenas de forma estereotipada e idealizada.

A partir de uma análise crítica, observou-se que, embora a Legislação Educacional Brasileira incentive o ensino da literatura indígena para promoção da igualdade racial no país, as instituições educacionais, seja de Educação Básica ou de Ensino Superior, ainda não a têm inserido, regularmente, nos seus currículos educacionais. Esse “apagamento” reflete o caráter hegemônico do cânone literário, caracterizado por uma perspectiva patriarcal, elitista e racista, cuja óptica, geralmente, está relacionada à visão eurocêntrica. Diante disso, pode-se afirmar que o processo de marginalização da literatura indígena da educação brasileira é uma política de extermínio, articulada pelas classes dominantes, a fim de silenciar esse grupo social, que tanto contribui para a quebra de discursos de superioridade racial.

É necessário romper com essas estruturas enraizadas, a fim de viver numa sociedade que respeite sua história e quem fez/faz parte dela, ressaltando a relevância dos povos originários. Dessa forma, observa-se que é importante inserir a literatura indígena como ferramenta de discussão social nas escolas,

tendo em vista que ela contribui para a desconstrução de estigmas e preconceitos, promovendo uma visão mais crítica e inclusiva da diversidade étnica brasileira nas salas de aula. Sua presença nas instituições de ensino brasileiro proporcionaria um desvelar das realidades vividas por esses povos, desafiando as narrativas estereotipadas “empurradas” na educação dos brasileiros há muito tempo.

Por fim, após essa discussão teórica, apresentaram-se propostas didáticas que podem ser como forma de inserção nessa literatura dos alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Elas foram criadas com intuito de atender às solicitações da legislação brasileira, especialmente a Lei n° 11.645/2008, que busca integrar o estudo da história e da cultura indígena nos currículos escolares. Outrossim, acredita-se que a literatura indígena, ao ser incorporada de forma significativa, pode oferecer não apenas uma abordagem artístico-literária aos discentes, como também uma oportunidade de diálogo que versa sobre questões sociais e de combate ao preconceito no Brasil.

Referências

- ANTUNES, Walda de Andrade. *Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil*. Programas Se Liga e Acelera Brasil. São Paulo: Global, 2015.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 47-95.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Entenda a sua Nota no ENEM: guia do participante. Brasília: INEP/MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BORGES, Fabiana Claudia Viana. *A literatura indígena na escola: uma análise da obra “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena”*. Plures Humanidades, Brasil, v.17, n.1, p.88-102, 2016.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Parque Expo 98, 1997.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. Contribuições para pensar literatura indígena contemporânea em sala de aula. In: RODRIGUES, Adriana; CALDAS, Edla; SIMÕES, Lucila; DANTAS, Priscila. *Literatura indígena: práticas leitoras para sala de aula*. Manaus: Edufac, 2023, p.18-31.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO-CIMI. *Relatório da Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: dados de 2022*. [S.l.]:CIMI, 2023.

DE ARTE EM ARTE. O descobrimento do Brasil, de Candido Portinari. Pinturas na história do descobrimento do Brasil - os portugueses - as caravelas - os índios e o Pau Brasil. Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2013/04/arte-em-pinturas-na-historia-do.html> . Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

DURKHEIM, Émil. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FOLLE, Adriana; PORTO, Luana. Literatura e livro didático no Brasil: a exclusão da literatura de autoria indígena no Ensino Médio. Ver. Ciências Humanas. Mai/ago. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/233900840.pdf>>. Acesso: 20/06/2024.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. 18. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

GINZBURG, Jaime. *Crítica em Tempos de Violência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 39-44.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se). Entrevistador: Cristino Wapichana. São Paulo: Bienal- Programa de Encontros do Masp, 2016. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>. Acesso em: 02 de janeiro de 2022.

MBEMBE, Achille. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MUSEU DA PESSOA. Exposição Vidas Indígenas: modos de habitar o mundo. Disponível em: <https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/sobre> Acesso em: 31 ago. 2022.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 3. ed., Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Instituto Soioambiental (ISA). O programa Povos Indígenas no Brasil é a herança mais sólida que o ISA recebeu do CEDI (Centro

Ecumênico de Documentação e Informação). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia O. (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2 ed. Maringá: Eduern, 2009.

ANEXOS

ANEXO I- Poemas de Eliane Potiguara

Poema 1 Brasil

Que faço com minha cara de índia?
 E meus cabelos
 E minhas rugas
 E minha história
 E meus segredos?

Que faço com minha cara de índia?
 E meus espíritos
 E minha força
 E meu Tupã
 E meus círculos?

Que faço com minha cara de índia?
 E meu toré
 E meu sagrado
 E meus “cabocos”
 E minha Terra?

Que faço com minha cara de índia?
 E meu sangue
 E minha consciência
 E minha luta
 E nossos filhos?

Brasil, o que faço com minha cara de
 índia?

Não sou violência
 Ou estupro

Eu sou história
 Eu sou cunha
 Barriga brasileira
 Ventre sagrado
 Povo brasileiro.

Ventre que gerou
 O povo brasileiro
 Hoje está só...
 A barriga da mãe fecunda
 E os cânticos que outrora cantavam
 Hoje são gritos de guerra
 Contra o massacre imundo.

Poema 2 Eu não tenho minha aldeia...

Eu não tenho minha aldeia
 Minha aldeia é minha casa espiritual
 Deixada pelos meus pais e avós
 A maior herança indígena.
 Essa casa espiritual
 É onde vivo desde tenra idade
 Ela me ensinou os verdadeiros valores
 Da espiritualidade
 Do amor

Da solidariedade
E do verdadeiro significado
Da tolerância.

Mas eu não tenho a minha aldeia
E a sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
Não porque queira
Mas porque de minha família foi tirada
Sem dó, nem piedade.
Eu não tenho minha aldeia

Mas tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam sua voz.

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima

Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos
preconceitos.
Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é meu Coração ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jorrar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e
preconceito.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 3ªed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

ANEXO II- Trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador.

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

E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa.

Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim. Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos.

Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa.

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.

BRASIL. Ministério da Cultura. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Brasília: MEC, [s.d].

Anexo III- “O descobrimento do Brasil”, de Cândido Portinari



55

DE ARTE EM ARTE. **O descobrimento do Brasil, de Cândido Portinari**. Pinturas na história do descobrimento do Brasil - os portugueses - as caravelas - os índios e o Pau Brasil. Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2013/04/arte-em-pinturas-na-historia-do.html>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

Recebido em: 31/01/2024
Aprovado em: 20/05/2024