



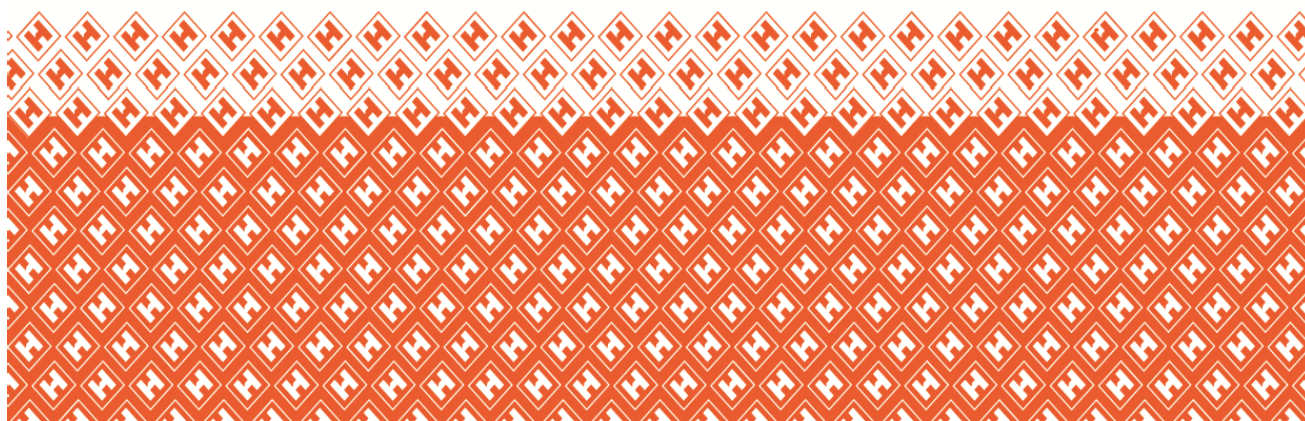
---

**CLÁUDIA MARIA FERRO DE OLIVEIRA**

**LITERANDO VOZES ANCESTRAIS: do prazer da leitura à construção de saberes  
históricos sobre os povos indígenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

**PARNAÍBA**

**2025**



CLÁUDIA MARIA FERRO DE OLIVEIRA

LITERANDO VOZES ANCESTRAS: do prazer da leitura à construção de saberes históricos  
sobre os povos indígenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Ensino de História –  
PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do  
Piauí, *Campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira,  
como requisito para obtenção do título de Mestre  
em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.  
Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no espaço  
escolar.

Orientação: Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles

PARNAÍBA

2025

0481 Oliveira, Cláudia Maria Ferro de.  
Literando vozes ancestrais: do prazer da leitura à construção  
de saberes históricos sobre os povos indígenas nos anos iniciais  
do ensino fundamental / Cláudia Maria Ferro de Oliveira. - 2025.  
216f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí -  
UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História  
(PROFHISTÓRIA), 2025.

"Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabrícia Pereira Teles".

1. Literatura Indígena Contemporânea. 2. Ensino de História. 3.  
Ensino Fundamental I. I. Teles, Fabricia Pereira . II. Título.

CDD 900

CLÁUDIA MARIA FERRO DE OLIVEIRA

LITERANDO VOZES ANCESTRAIS: do prazer da leitura à construção de saberes históricos  
sobre os povos indígenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Ensino de História –  
PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do  
Piauí, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira,  
como requisito para obtenção do título de Mestre  
em Ensino de História (Área de concentração:  
Ensino de História).

Aprovada em: 30 de abril de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles  
ORIENTADORA

---

Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa – IFPI  
MEMBRO EXTERNO

---

Profa. Dra. Viviane Letícia Silva Carrijo – PUC-SP  
MEMBRO EXTERNO

---

Prof. Dr. Francisco Afrânio Rodrigues Teles – UESPI  
MEMBRO INTERNO

Dedico este trabalho a todos os meus familiares e amigos, que acreditaram que este sonho seria possível de ser realizado, mas no tempo de Deus!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, por ter me concedido sabedoria para concluir este curso, um sonho adormecido ao longo de toda minha carreira profissional! Sou imensamente grata por todas as pessoas que ele coloca no meu caminho, pelo meu trabalho, pela minha família, por tudo que tenho e que sou! Hoje sou a soma de tudo isso e, mais ainda, desta nova experiência no Mestrado Profissional! Desejo concluir mais esta etapa na vida e encerrar minha carreira com a certeza do dever cumprido.

Agradeço, em especial, aos povos indígenas. A temática escolhida me oportunizou revisitar suas histórias de luta e resistência e conhecer suas produções autorais.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Fabrícia Teles, que me acompanhou nessa jornada, pela forma como definiu o recorte deste trabalho e pela leveza com que deixou esta caminhada, sentida na forma paciente como me ouvia e me ensinava, pelo apoio incondicional materializado no empréstimo de materiais e nas indicações de fontes e, sobretudo, pela dedicação em fazer as correções. Aprendi muito como sua orientanda!

À Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha, que percebeu minha relação com a língua portuguesa e a literatura, encaminhando-me para a temática da literatura indígena, sendo responsável pelo primeiro esboço deste trabalho.

Ao Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa, pela forma como provocou-me a ter um novo olhar para as populações indígenas.

Aos professores do Mestrado, que dedicaram atenção especial a cada avanço em direção a esta grande conquista: Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton, Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho, Prof. Dr. Radamés de Mesquita Rogério, Prof. Dr. Danilo Alves Bezerra, Prof. Dr. Thiago Reisdorfer.

À UESPI – *Campus Parnaíba*, e aos demais professores do ProfHistória.

Aos colegas da turma 2023, com os quais partilhei tanto as adversidades quanto as conquistas nesta jornada acadêmica. Amigos sempre presente e que tornaram esta caminhada mais solidária e rica em experiências, consolidando novas práticas e saberes.

À direção, aos professores, aos funcionários, aos pais e aos alunos da Escola Municipal Gastão Neves Rodrigues, instituição em que foi realizada a pesquisa. Em especial, aos professores Carmem, Hudson, Adriana, Jessica e Francisca, que se tornaram meus anjos e cúmplices para transpor todas as barreiras e realizar todas as etapas da investigação.

Ao Prof. João Carlos Borges e à colega e mestrande Fernanda de Sousa Silva, que me encorajaram a participar deste curso.

Ao meu colega de trabalho e ex-aluno, Prof. Ernandes Barbosa, exemplo de superação do mestre! E que todos os dias me motiva a exercer a docência com dedicação.

À minha querida mãe e ao meu saudoso pai, que celebraram comigo tantas conquistas.

Ao meu esposo, eterno companheiro, sempre me apoiando e compreendendo minhas ausências.

Às minhas adoradas filhas: Patrícia, Suellen e Fernanda.

Aos meus queridos netos: Arthur, Maria Eduarda, Lara e Beatriz.

Enfim, a todos que estiveram comigo ao longo desta caminhada, que de forma direta ou indireta, incentivaram-me a trilhar este caminho e a concretizar sonhos e aspirações.

“A nossa tarefa, sobretudo de mulheres indígenas,  
é reflorestar mentes e corações; e nossa atuação  
maior – além da defesa do nosso território – é  
lutar por um mundo sem males, para todos nós,  
pessoas e seres que habitam o mundo”.

Rita Potyguara (2023)



## RESUMO

Este trabalho dissertativo teve por objetivo geral investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados. A fim de alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. conhecer a prática de ensino de professores no que concerne à temática dos povos indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Parnaíba-PI; 2. identificar escritores e livros de literatura indígena que versam sobre tradições, cultura e problemáticas dos povos indígenas no Brasil; 3. elaborar oficinas pedagógicas utilizando a literatura indígena como fonte histórica, a partir de obra literária indígena. O estudo se apoia em Bittencourt (2013), na perspectiva do ensino de história; Cunha (1992, 1998), Monteiro (1999) e Almeida (2010), com referente ao ensino de história indígena; Soares (2005), Kleiman (1995) e Tfouni (1995), no que diz respeito ao Letramento; em Rojo (2012), com relação aos Multiletramentos; Freire (1996) e Tardif (2002), no que tange a Prática educativa; Coelho (2000) em relação a Literatura Infantil; Thiél (2013) e Dorrico (2018, 2020) com foco em conteúdos relativos à Literatura Indígena Brasileira Contemporânea; assim como em Daniel Munduruku e em outras vozes indígenas que produzem obras literárias, além de outros estudos correlatos. Por tratar-se de uma pesquisa social, optou-se pela abordagem qualitativa. Esta pesquisa, ao que diz respeito aos objetivos, de natureza exploratória-descritiva e quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-ação. Para a coleta e a produção de dados foi utilizada a entrevista com os docentes das turmas do 3º, 4º e 5º ano; e a materialidade gerada na intervenção foram oficinas pedagógicas para uma turma multisseriada de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa desenvolvida gerou um produto educacional, ou seja, um livro com propostas de Oficinas Pedagógicas a partir da obra *Puratig: o remo sagrado*, de Yaguarê Yamã.

**Palavras-chave:** literatura indígena contemporânea; literatura indígena infantojuvenil; ensino de história; ensino fundamental I.

## **ABSTRACT**

The general objective of this dissertation was to investigate the potential of indigenous literature as a teaching practice that constructs non-stereotypical historical knowledge. In order to achieve the general objective of the research, the following specific objectives were outlined: 1. to understand the teaching practice of teachers regarding the theme of indigenous peoples in the initial grades of Elementary School in a school in the city of Parnaíba-PI; 2. to identify writers and books of indigenous literature that deal with traditions, culture and problems of indigenous peoples in Brazil; 3. to develop pedagogical workshops using indigenous literature as a historical source, based on indigenous literary works. The study is based on Bittencourt (2013), from the perspective of history teaching; Cunha (1992, 1998), Monteiro (1999) and Almeida (2010), regarding the teaching of indigenous history; Soares (2005), Kleiman (1995) and Tfouni (1995), regarding Literacy; in Rojo (2012), in relation to Multiliteracies; Freire (1996) and Tardif (2002), in relation to Educational Practice; Coelho (2000) in relation to Children's Literature; Thiél (2013) and Dorrico (2018, 2020) focusing on content related to Contemporary Brazilian Indigenous Literature; as well as in Daniel Munduruku and other indigenous voices that produce literary works, in addition to other related studies. Since this is a social research, the qualitative approach was chosen. This research, with regard to its objectives, is of an exploratory-descriptive nature and with regard to its procedures, it is an action research. For the collection and production of data, interviews with teachers of the 3rd, 4th and 5th grade classes were used; and the materiality generated in the intervention were pedagogical workshops for a multi-grade class of 1st and 2nd graders of Elementary School. The research developed generated an educational product, that is, a book with proposals for Pedagogical Workshops based on the work *Puratig: o remo sagrada*, by Yaguarê Yamã.

**Keywords:** contemporary indigenous literature; indigenous children's and young adult literature; history teaching; elementary school I.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Percentual de indígenas em cada região brasileira.....	39
Figura 2 –	Auritha Tabajara.....	89
Figura 3 –	Obra <i>Coração na aldeia, pés no mundo</i> .....	90
Figura 4 –	Carlos Tiago Hakiy.....	91
Figura 5 –	Obra premiada de Carlos Tiago Hakiy.....	91
Figura 6 –	Cristino Wapixana.....	92
Figura 7 –	Obra premiada <i>A Boca da noite</i> .....	93
Figura 8 –	Daniel Munduruku.....	94
Figura 9 –	Obra <i>Coisa de índio - versão infantil</i> .....	95
Figura 10 –	Obra <i>As serpentes que roubaram a noite</i> .....	95
Figura 11 –	Eliane Potiguar.....	95
Figura 12 –	Obra premiada <i>A Terra é a Mãe do Índio</i> .....	96
Figura 13 –	Kaká Werá Jecupé.....	97
Figura 14 –	<i>As Fabulosas Fábulas de Iauaretê</i> .....	98
Figura 15 –	Olívio Jecupé.....	98
Figura 16 –	<i>A mulher que virou Urutau</i> .....	99
Figura 17 –	Rony Wasiry Guará.....	100
Figura 18 –	<i>Olho d'água – O caminho dos sonhos</i> .....	101
Figura 19 –	Yaguarê Yamã.....	102
Figura 20 –	<i>Sehaypóri: o Livro Sagrado do Povo Sateré-Mawé</i> .....	103
Figura 21 –	Mapa político do Brasil.....	109
Figura 22 –	Mapa do Estado do Piauí.....	109
Figura 23 –	Mapa do Delta do Parnaíba - Piauí.....	110
Figura 24 –	Fachada da Escola Gastão Neves Rodrigues.....	111
Figura 25 –	Visita à Livraria Leitura, em Goiânia, nos dias 3 e 4 de agosto de 2024.....	119
Figura 26 –	Visita à Livraria Universitária, em Teresina, no dia 11 de agosto de 2024.....	120
Figura 27 –	Participação e apresentação de trabalho, em Belém, de 22 a 25 de outubro de 2024.....	120
Figura 28 –	Gestora da escola indígena em Teresina, Aline Heira, com representantes das etnias Warao e Guajajara em evento realizado na UESPI – Parnaíba, em 22/11/2024.....	121
Figura 29 –	Palestra de Daniel Munduruku no SALIPA, realizada na UDPar em 6/12/2024, e autógrafo de livros.....	121

Figura 30 –	Capa do livro trabalhado nas oficinas pedagógicas.....	148
Figura 31 –	Professora pesquisadora e alunos da turma multisseriada (1º e 2º ano).....	150
Figura 32 –	Professora pesquisadora e Professores da Escola Gastão Neves Rodrigues.....	150
Figura 33 –	Livro escolhido para as Oficinas-Pedagógicas.....	151
Figura 34 –	Apresentação do livro de Literatura Indígena Contemporânea.....	151
Figura 35 –	Os alunos realizando as atividades propostas.....	156
Figura 36 –	Atividade do aluno A11.....	157
Figura 37 –	Atividade do aluno A8.....	157
Figura 38 –	Alunos em dupla – Ilustração do Porantim.....	162
Figura 39 –	Oficina de grafismo com tinta guache.....	162
Figura 40 –	Trabalho do aluno A15.....	163
Figura 41 –	Alunos em atividade com grafismo.....	163
Figura 42 –	Trabalho do aluno A5.....	163
Figura 43 –	Atividade com grafismo.....	163
Figura 44 –	Reescrita e ilustração da lenda do guaraná.....	167
Figura 45 –	Alunos do 1º, 2º e 3º ano participando do encerramento das Oficinas.....	168
Figura 46 –	Professora pesquisadora e alunos no encerramento das oficinas.....	168
Figura 47 –	Alunos, pais e professores participando do encerramento das atividades.....	169
Figura 48 –	Alunos apresentando personalidades indígenas contemporâneas.....	169
Figura 49 –	Encerramento das atividades (alunos, pais e professores).....	169
Figura 50 –	Professores e professora-pesquisadora no encerramento.....	170
Figura 51 –	Capa do Produto Educacional (PE).....	177

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estudos Correlatos - <i>Stricto-sensu</i> .....	30
Quadro 2 –	Legislação e Normativos no âmbito da Educação, destinados às populações indígenas.....	47
Quadro 3 –	Áreas do conhecimento e Componentes Curriculares - Ensino Fundamental I.....	62
Quadro 4 –	Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.....	112
Quadro 5 –	Caracterização dos discentes participantes da pesquisa.....	114
Quadro 6 –	Categorias e tema a partir da experiência com ensino de História dos Povos Indígenas por meio da literatura indígena.....	125
Quadro 7 –	Disciplinas cursadas no ProfHistória que fundamentaram esta pesquisa.....	132
Quadro 8 –	Participação da professora-pesquisadora em eventos científicos e culturais.....	133
Quadro 9 –	Oficina Pedagógica 1 – Povo Sateré-Mawé (Memória ancestral).....	148
Quadro 10 –	Oficina Pedagógica 2 – Cultura Material e Imaterial Indígena (Tradição ancestral).....	158
Quadro 11 –	Produção do guaraná, “os filhos do guaraná” (Sabedoria ancestral).....	163

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTN	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CMRV	Campus Ministro Reis Velloso
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INBRAPI	Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIB	Movimento Indígena Brasileiro
NEARIN	Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História

PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
ciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca On-line Eletrônica de Ciências)
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFDF	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourado
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAZ	Universidade Holística Internacional da Paz
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>POVOS INDÍGENAS NA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: luta por direitos.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>Os povos indígenas no Brasil contemporâneo.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>Constituição Federal de 1988: marco importante na conquista de direitos aos povos indígenas.....</b>	<b>40</b>
2.2.1	O direito à educação a partir dos anos 90: <i>leis e diretrizes educacionais.....</i>	43
<b>3</b>	<b>ENSINO DE HISTÓRIA E DE LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>O ensino de História no Brasil contemporâneo.....</b>	<b>50</b>
3.1.1	O ensino de história e a cultura indígena: uma questão de direito à luz da Lei nº 11.645/2008.....	53
3.1.2	Ensino de História nos anos iniciais e a BNCC.....	57
3.1.3	O ensino de História na perspectiva do(s) letramentos(s).....	63
3.1.4	Buscando a construção do saber histórico por meio da literatura.....	69
<b>3.2</b>	<b>História da literatura nativa brasileira: diálogos e trajetórias.....</b>	<b>72</b>
3.2.1	A emergência da literatura indígena contemporânea.....	78
3.2.2	Representantes da literatura indígena brasileira contemporânea infantojuvenil no Brasil e o mercado editorial.....	86
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>105</b>
<b>4.1</b>	<b>A pesquisa científica.....</b>	<b>105</b>
4.1.1	A pesquisa-ação: <i>perspectiva de um fazer investigativo alinhado ao chão da escola.....</i>	107
<b>4.2</b>	<b>O cenário da pesquisa.....</b>	<b>109</b>
<b>4.3</b>	<b>A escola campo.....</b>	<b>111</b>
<b>4.4</b>	<b>Os participantes da pesquisa.....</b>	<b>112</b>
<b>4.5</b>	<b>Técnicas de produção de dados.....</b>	<b>115</b>
4.5.1	A entrevista.....	115
4.5.2	Oficinas pedagógicas.....	116
<b>4.6</b>	<b>Percurso metodológico e didático-pedagógico para intervenção.....</b>	<b>118</b>
4.6.1	Caminho metodológico.....	118
4.6.2	Percurso didático-pedagógico para intervenção.....	122
<b>4.7</b>	<b>Procedimentos de análises e interpretação dos dados da pesquisa.....</b>	<b>123</b>
4.7.1	Técnica de Análise de Bardin (Entrevista	124



semiestruturada).....	
4.7.2 Prática de linguagem da reflexão crítica (Oficinas pedagógicas).....	126
<b>4.8 Aspectos éticos da pesquisa com seres humanos</b> .....	131
<b>4.9 Credibilidade da pesquisa</b> .....	131
<b>5 POTENCIALIDADES DA LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: análise e discussão dos resultados</b> .....	135
<b>5.1 Diálogo com os entrevistados da pesquisa</b> .....	135
5.1.1 Fatores limitantes.....	135
5.1.2 Fatores potenciais.....	141
<b>5.2 Ensino de História e Literatura indígena: apresentação da obra literária</b> .....	147
5.2.1 Descrever e informar o contexto da Oficina Pedagógica 1.....	151
5.2.2 Descrever e informar o contexto da Oficina Pedagógica 2.....	158
5.2.3 Descrever e informar o contexto da Oficina Pedagógica 3.....	164
<b>5.3 Confrontar:</b> a literatura indígena e o conhecimento histórico.....	171
<b>5.4 Reconstruir:</b> Produto Educacional (ação propositiva).....	175
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	178
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	181
<b>APÊNDICES</b> .....	192
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professores).....	193
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais).....	196
<b>APÊNDICE C</b> – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (crianças de 6 a 8 anos de idade).....	199
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro da Entrevista Realizada com os Professores Regentes.....	202
<b>APÊNDICE E</b> – Proposta de Material Didático.....	203
<b>ANEXOS</b> .....	204
<b>ANEXO A</b> – Declaração da Instituição Escolar.....	205
<b>ANEXO B</b> – Gravações realizadas pelos alunos.....	206
<b>ANEXO C</b> – Trabalho dos Alunos.....	208
<b>ANEXO D</b> – Trabalho Realizado pela Professora-Pesquisadora juntamente com os Alunos para Exposição.....	215

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as populações indígenas por longo período mantiveram-se invisibilizadas e silenciadas. Todavia, as políticas indigenistas implementadas à partir da Constituição Federal de 1988, empreenderam uma ruptura com relação às ações das políticas construídas e executadas pela coroa portuguesa até anos recentes da república. A mudança tem como cerne o deslocamento do discurso monocultural para uma perspectiva multicultural, uma política de respeito a autonomia dos povos indígenas.

Entretanto, esta mudança no âmbito educacional ocorre de forma lenta e gradativa, logo deste ensino colonizado, do qual ainda sou<sup>1</sup> fruto, os povos originários e/ou povos indígenas eram lembrados por mim como conteúdo a ser ministrado somente no dia 19 de abril, ou caso estivesse contemplado no livro didático, prática recorrente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em razão do compromisso com o letramento e o processo de alfabetização dos alunos. Lembrando que para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática a carga horária é bem maior que para as demais. Vale igualmente destacar as avaliações externas que orientam a alfabetização das crianças na idade certa.

Não obstante, o ingresso no ProfHistória me mostrou o modelo de aula colonizador, que ainda continua sendo reproduzido nos espaços escolares, levando-me a refletir sobre tal questão. Nessa perspectiva, passo a relatar minha trajetória, não com a intenção de desculpar-me, mas objetivando apresentar minha relação com a temática escolhida.

Destaco que a perspectiva da escrita deste trabalho em plena maturidade tornou possível uma série de reflexões e julgamentos sobre as diversas atividades que desenvolvi ao longo de minha carreira no magistério. Isto posto, enfatizo, no transcurso da escrita, fatos e/ou acontecimentos que considero mais relevantes e significativos. Vale ressaltar que as experiências vivenciadas no passado foram analisadas considerando o momento presente, a partir da minha concepção de existência atual.

De certo que, em termos profissionais, desde a entrada para o serviço público tenho me dedicado com compromisso, responsabilidade e ética às atividades inerentes à educação básica, especialmente à docência, o que tem me permitido avanços e conquistas tanto no campo pessoal como no profissional. É sobre isso que desejo reportar nas próximas páginas. Nestes termos, discorro sobre minha trajetória de vida pessoal, formação e atuação profissional.

---

<sup>1</sup> Importante observar que em certos momentos da escrita desta dissertação será utilizada a primeira pessoa do singular, para caracterizar as experiências da autora.

Em suma, decidi escrever um Memorial e trazê-lo para esta dissertação seguindo a ordem cronológica de fatos importantes que permearam e coroaram minha trajetória pessoal e profissional. Assim, busquei em minhas profundas reminiscências informações marcantes da região norte do país, lugar onde nasci e vivi uma parte da minha vida. É um lugar de beleza ímpar, de floresta exuberante, de frutas exóticas, imensa área entrecortada por rios permanentes. Posto isso, passo a lembrar da região na qual moro atualmente, que é o Nordeste, lugar paradisíaco, paisagens exuberantes e ainda a junção do rio com o mar, formando o único Delta das Américas em mar aberto. São essas lembranças que marcaram as sucessivas mudanças de estado que tive que passar para efetivamente exercer a docência. E é sobre isso que desejo reportar de forma breve, pois servem para explicar a escolha da temática.

Minha primeira graduação foi realizada no coração da Amazônia. Ao desembarcar em Manaus, capital do Amazonas, no ano de 1980, estava determinada a cursar Arquitetura, contudo, a Universidade Federal do Amazonas ainda não ofertava esse curso. Em 1982, sem saber ao certo o que era Letras Português e Pedagogia, e por gostar muito de ler, optei por cursar Biblioteconomia. Iniciei o ensino superior grávida da minha primeira filha, e finalizei gestante da terceira. Nessas condições, somente consegui concluir essa graduação em 1990, em virtude de licença-maternidade, mudança na grade curricular, entre outros, quase tendo sido jubilada! Portanto, **minha primeira graduação – Bacharelado em Biblioteconomia (UFAM), deu-se de 1982 até 1990**. Entre as lembranças mais marcantes desse tempo, está o açaí, fruta muito apreciada no meu estado natal, passou a fazer parte das minhas recordações, pois lembro-me da palmeira, da altura, da forma como é colhida! Ah, a cor e o sabor são inigualáveis!

Ao finalizar esse curso superior, retornei ao estado do Pará e fui residir em Parauapebas, cidade distante da capital cerca de 800km. Município recém-emancipado (10/05/1988), muito próspero, conhecido como a “Capital do Minério”, em razão de explorar, além do minério de ferro, manganês, ouro, cobre e níquel pela Vale do Rio Doce. Havia muita oferta de emprego, mas carência de profissionais. Logo fui contratada por uma grande escola. Assim, minha atuação profissional inicial foi na Floresta Nacional dos Carajás. Montei a biblioteca começando literalmente do zero! Assim, prontamente, no meu espaço de trabalho, instituí um dia da semana para leitura com os alunos. As crianças que ainda não sabiam ler, criavam histórias a partir das imagens e as contavam com tanta alegria que contagiava a todos! Passei a atuar de forma mais dinâmica: organizei feira de livros, exposição de trabalhos, contação de histórias e outras atividades afins. Posso afirmar que esse período foi de

muito *know-how* em minha vida profissional! Nessa região há muitas castanheiras, logo, o ouriço da castanha do Pará passou a fazer parte das minhas memórias.

Somente no ano de 1997 foi implantado nesse município um polo da Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual era ofertado o curso de Letras-Português. Prestei vestibular e fui aprovada! Assim, iniciei a concretização do meu sonho: tornar-me efetivamente uma professora! Cursei apenas dois semestres e tranquei o curso, porque em 1999 surgiu a oportunidade de morar no litoral. Meu sogro era de Parnaíba, e em minha primeira visita à região, no ano de 1998, gostei bastante!

Minha segunda graduação foi realizada na região do Delta do Parnaíba. Chegamos ao litoral do Piauí em agosto de 1999, época da flora do caju. As delícias desse fruto (suco, doce, compotas, cajuína, *in natura*) passaram a compor minha memória afetiva. Fixei residência no município de Luiz Correia, e, em janeiro de 2000, comecei a trabalhar na Secretaria de Educação deste município, como técnica pedagógica. Em Parnaíba, consegui entrar em dois cursos superiores simultaneamente: o primeiro, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), para cursar Pedagogia - magistério; o segundo, uma pós-graduação em Gestão Educacional.

Assim sendo, fiz minha **segunda graduação – Licenciatura Plena em Pedagogia** (2000 a 2004) e minha **primeira pós-graduação – Especialização em Administração de Organizações Educacionais**, com carga horária de 360h, no período de 2000 a 2002, ambos os cursos pela UFPI, no Campus Ministro Reis Velloso (CMRV).

Logo, a docência estava se fazendo presente na minha vida novamente. Fazer esses dois cursos (a graduação e a pós-graduação) juntos foi desafiador! Nesse contexto educacional, o construtivismo e a teoria sócio-histórica cultural eram pautas de debates tanto na academia quanto nas instituições escolares. Contudo, era necessário compreendê-los. Assim, a entrada no curso de Pedagogia me possibilitou conhecer esse novo cenário. Confesso que me encantei com os pressupostos teóricos de Piaget e Vygotsky, que passaram a guiar minha prática pedagógica, mesmo que sem o aprofundamento teórico desejado. Apenas posteriormente, compreendi que os citados teóricos faziam parte de abordagens diferentes.

Em março de 2000, tiveram início minhas aulas na UFPI, e em maio fui contratada como professora do estado para ministrar aulas de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira no ensino médio, na Escola Estadual UNIRAV, em Luís Correia, no turno da noite. Assumi turmas do 1º ano, e, a partir do mês de agosto do ano em curso, já transitava em todas as turmas: do 1º ao 3º ano. Realmente, foi uma experiência ímpar!

Em 2003, participei do concurso de ambas as prefeituras: Luís Correia e Parnaíba, e fui aprovada! A convocação para assumir a vaga ocorreu nos meses de abril e setembro de 2004. Em Parnaíba, assumi turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo agora colocar em prática todo o aprendizado do curso. Principiei desenvolvendo a docência à luz dos ensinamentos de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Philippe Perrenoud e Jussara Hoffmann.

Em Luís Correia, após ter sido convocada, permaneci como técnica da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Nessa rede, as oportunidades de exercer várias funções na área educacional ampliaram meu saber e fazer pedagógico. Atuei como coordenadora-geral do Programa Parâmetros em Ação e como supervisora pedagógica no Ensino Fundamental. Depois de participar, ao longo de quatro anos, como membro titular no Conselho Municipal de Educação, elo entre a sociedade e o poder público, fui eleita presidenta desse órgão por igual período.

Em 2011, voltei aos bancos da academia e cursei a segunda pós-graduação: **Especialização em Docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das populações do campo e carcerária, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA**, com carga horária de 495 horas, também pela UFPI-CMRV, de 2011 a 2012.

Nela conheci melhor e mais profundamente os pressupostos teóricos de Paulo Freire. Nesse momento de formação, permiti-me ser seduzida pelas propostas deste grande mestre, e compreendê-las, percebendo que o ato de ensinar é um ciclo que se constrói e se reconstrói. Esse filósofo concebe a educação como um processo de conscientização e libertação, e que é através do diálogo que se constrói a relação professor/aluno, em um movimento de ouvir com respeito, de respeitar diferenças, de recusar convicções, perguntar e responder, de concordar e discordar, de maneira a criar laços de afetividade.

Ainda segundo Freire (1996):

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 1996, p. 44).

Desta maneira, essa concepção de educação passou também a ser referência em minha atuação profissional. Ao finalizar a referida especialização, passei a ministrar aulas em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA); depois, assumi a supervisão escolar desta modalidade de ensino.

Destarte, vale lembrar que nesse período, a Lei nº 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o estudo da “História e cultura indígena e afro-brasileira” já estava em vigor. Todavia, revisitando minhas reminiscências, concluí que minhas práticas continuavam reproduzindo o modelo de ensino colonizado, ou seja, prevalecia a narrativa colonial eurocêntrica, com primazia da valorização da história dos povos europeus, em desfavor do protagonismo de outros sujeitos históricos. Dessa maneira, o estudo sobre negros e povos indígenas baseava-se somente no livro didático e era lembrado em datas pontuais, como o Dia Nacional da Consciência Negra<sup>2</sup> e o Dia do Índio<sup>3</sup>.

A urgência em manter-me informada das múltiplas possibilidades que as novas tecnologias proporcionaram ao campo educacional me impulsionaram a fazer outro curso superior, assim, concluí minha **terceira graduação – Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa**, na UFPI-Teresina, Polo Luís Correia, realizada no período de 2014 a 2018, que me assegurou um conhecimento mais profundo sobre linguagem, linguística, letramentos, gêneros textuais, além da literatura e da cultura.

Assim, conheci os postulados de Saussure, pai da linguística/semiologia; de Noam Chomsky, precursor da gramática gerativo-transformacional; de Marcos Bagno, teórico da pedagogia da variação linguística; Mikhail Bakhtin, fundador da teoria da linguagem; de Roxane Rojo, da teoria dos letramentos múltiplos; de Dolz e Schneuwly, teóricos que abordam os gêneros orais e escritos, além de outros importantíssimos pesquisadores que embasam minha formação e atuação profissional.

Ao concluir essa graduação, de fato, reconheci-me como professora alfabetizadora, pois é imperativo conhecer o papel fundamental que esse profissional assume no processo de

---

<sup>2</sup> Celebrada em 20 de novembro, incluída no calendário escolar desde 2003, por força da Lei nº 10.639/2003. Entretanto, essa data foi oficializada pela Lei nº 12.519/2011, que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Oficializado feriado nacional em 21 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>. Acesso em: 16 nov. 2024.

<sup>3</sup> Nova lei de 2022, determina o dia 19 de abril como “Dia dos Povos Indígenas”, em substituição ao Dia do Índio, que passou a ser celebrado a partir de 2023. A troca do nome tem como objetivo explicitar a diversidade das culturas dos povos originários. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/896465-nova-lei-denomina-o-19-de-abril-como-dia-dos-povos-indigenas-em-substituicao-a-dia-do-indio/#:~:text=A%20mudan%C3%A7a%20do%20nome%20da,Senado%20em%20maio%20deste%20ano.> Acesso em: 16 nov. 2024.

apropriação da escrita e na sistematização de conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos.

Logo passei a atuar como alfabetizadora em turma multisseriada (1º e 2º ano), no turno da manhã; e na modalidade da EJA, no turno da noite. À tarde, no fundamental maior, passei a ministrar somente aulas de Língua Portuguesa. Desta maneira, passei a fazer o uso de diferentes gêneros textuais, especialmente os destinados aos anos iniciais, nos quais podemos trabalhar com cruzadinhas, caça-palavras, parlendas, adivinhações, como forma de apropriação do sistema alfabético. Essas práticas de linguagem, obedecendo ao nível de maturidade dos alunos, devem ser intensificadas nas séries posteriores, atingindo graus mais complexos de compreensão e oportunizando os alunos a transitarem nos mais diversos tipos de gêneros textuais que circulam nas esferas sociais.

Finalizada essa etapa, cursar o mestrado, sonho adormecido desde 2011, quando retornei aos bancos da universidade, veio à tona com mais força e determinação! Assim, participei da seleção do PROFLETRAS, nos anos 2018, 2020 e 2021; e da seleção do PROFHISTÓRIA, nos anos de 2020 e 2022, obtendo êxito somente na seleção de 2023.

Ao iniciar o mestrado, ainda não tinha ideia do que iria pesquisar. A certeza que tinha é que não sabia quase nada de história, ou seja, estavam cristalizados em minha memória ensinamentos fundamentados no pensamento eurocêntrico. Portanto, esse paradigma deveria ser desconstruído, então passei a me questionar: Como mudar minhas práticas? Como aprender para ensinar história aos alunos? O que eu sei sobre os povos indígenas?

De fato, foi o ingresso no Programa de Mestrado que me fez enxergar as populações indígenas, porque até então estavam invisíveis e silenciados, como nos livros didáticos nos quais aprendi sobre a História do Brasil, feita por grandes heróis! Com efeito, as leituras dos textos acadêmicos, muito provocativas, promoveram discussões e debates que me fizeram perceber não só o apagamento e a exclusão dos povos indígenas na disciplina história escolar, como também a riqueza da história e da cultura indígena existentes, e que pouco são contempladas no ensino. Do mesmo modo, o estudo sobre a mudança no cenário educacional a partir da década de 90, a trajetória do ensino de história e a profissionalização de professores nesse campo de saber, as legislações e as diretrizes publicizadas, em especial a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que somente atendia às reivindicações das populações negras, sendo necessária a promulgação da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), tornando obrigatória a inclusão, no currículo oficial, da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, resultaram na produção de um pequeno vídeo acadêmico apresentado na disciplina História e Ensino de História. Vale destacar que o aprofundamento nessa questão me fez refletir o quanto desconhecia das

legislações específicas para o ensino de história, e o quanto deveria mudar para de fato aprender a ensinar história.

Desse modo, com a ajuda da lente profícua da Profa. Dra. Renata Cunha, e do discernimento, da competência e do incentivo da Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles, decidi pesquisar povos indígenas, tendo como recorte a **literatura indígena para a construção de saberes históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**.

A opção por esse objeto de estudo surgiu, a princípio, por vivenciar e experienciar a docência em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, é imperativo rememorar o início de minha carreira acadêmica, que tem uma relação direta com a escolha dessa temática. Acredito que minha primeira graduação em Bacharel em Biblioteconomia tenha determinado minha atuação profissional de forma significativa, pois a partir dela, interessei-me pela literatura<sup>4</sup> e passei a me dedicar à leitura de obras literárias. Ademais, a segunda graduação realizada em Licenciatura em Pedagogia – Magistério, oportunizou-me fazer uso da literatura infantil<sup>5</sup> em sala de aula, posto que o processo de aquisição da leitura e da escrita implica em um trabalho pedagógico também pautado em diferentes gêneros textuais, tais como: contos, lendas, mitos, poemas, parlendas, entre outros, textos que perpassam o universo infantojuvenil. Bem como a terceira graduação em Letras-Português me assegurou um conhecimento mais profundo sobre literatura e cultura. De certo, a literatura é a arte da escrita, e no âmbito escolar, faz-se presente em textos nos livros didáticos, e em livros paradidáticos do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), do Ministério da Educação. Transitar nesses três campos de conhecimento favoreceu a interdisciplinaridade. Com efeito, a aproximação da literatura com a história suscitou em mim o desejo de elaborar um projeto de pesquisa interdisciplinar.

Porém, vale lembrar que meu contato com a literatura indígena somente ocorreu com o ingresso no ProfHistória, pois até então, eu a desconhecia por completo! Comecei a pesquisar e encontrei vários nomes de autores indígenas e obras fantásticas! Há um mercado editorial promissor, porém, um público-leitor ainda ínfimo.

---

<sup>4</sup> A palavra literatura deriva do latim "litteratura, ae", que significa erudição, de *littera*, que significa letra. De acordo com o dicionário Aurélio, literatura é a arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou em verso, pode ser também o conjunto de trabalhos literários de um país ou de uma época ou a carreira das letras. Também pode ser o conjunto de conhecimentos relativos às obras ou aos autores literários. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/literatura/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

<sup>5</sup> Literatura infantil. Nelly Novaes Coelho defende que os livros literários destinados às crianças são, antes de tudo, Literatura, o que compreende "fenômeno da criatividade humana", marcado pelo uso de linguagem específica que determina a "experiência" (Coelho, 1981, p. 17). Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/download/213/1521/2768?inline=1](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/213/1521/2768?inline=1). Acesso em: 22 jul. 2024.



Considerando que o uso das produções literárias indígenas é uma forma de atender aos preceitos da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que determina o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, tem despertado o mercado editorial para a publicação dessas obras, de maneira que as editoras vêm desempenhando um valioso papel para a emergência da literatura indígena. Nesse sentido, a literatura indígena escrita por indígenas pode tornar-se instrumento para uma práxis político-pedagógica de reconhecimento e de valorização, desconstruindo os estereótipos acerca destes povos.

Diante do exposto, e na perspectiva de encontrar respostas para inquietações, parte-se da seguinte questão-problema: **Como a prática de ensino por meio da literatura indígena<sup>6</sup> pode contribuir para a construção de saberes históricos e para um levantamento de problemáticas em torno dos povos indígenas no Brasil?** E para validar este estudo, tem-se a seguinte hipótese: **o uso da literatura indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental é capaz de promover saberes históricos sobre os povos originários, contribuindo, assim, para a formação de uma geração que valorize esses povos, bem como preserve suas tradições e narrativas.**

Em suma, acredito que para a comunidade escolar e acadêmica, a relevância deste estudo justifica-se pelo trabalho interdisciplinar proposto entre o ensino de História e a Literatura, de maneira a aproximar os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das narrativas realizadas por vozes indígenas. Posto que o ensino de história para esse nível de ensino visa a formação do ser integral, do reconhecimento do eu, do outro e do nós, assim como deleitar-se em textos literários, visto que é nessa fase que as narrativas encantam e seduzem leitores, tornando-os capazes de desenvolver atitudes de respeito pela diversidade e empatia pelo diferente.

Com efeito, realizar um estudo envolvendo essa parcela da população brasileira, baseado em obras literárias produzidas a partir de suas realidades, é dar visibilidade à história, à cultura e à língua indígenas, bem como preencher lacunas ainda existentes no espaço escolar.

---

<sup>6</sup> Literatura Indígena – produção indígena realizada pelos próprios indígenas, segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares (Consultar – A Literatura dos povos indígenas e a Formação do Leitor Multicultural – Janice Thiél. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/PJsZ4S3tMLKBmyJ83VKXcQg/?format=pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Esta investigação também se pautou em estudos preliminares e em estudos correlatos, cujos direcionamentos orientam para a continuidade da pesquisa, posto que o conhecimento não é algo acabado, finito, mas demanda sempre um novo olhar do presente.

No tempo presente, observa-se um considerável movimento em relação às produções científicas com temática indígena, em suas diferentes abordagens e recortes. Do campo da literatura emergem as produções literárias produzidas por indígenas, que passam a ser objeto de estudos, multiplicando esse conhecimento para além da academia, pois é no chão da escola que os saberes se consolidam, em um permanente diálogo entre teoria e prática.

Em busca de parâmetros para dar início à escrita deste texto dissertativo, foram realizadas pesquisas na internet, nos bancos digitais, no mês de março de 2024 (no período compreendido entre os dias 22/3 e 25/3/2024), com a finalidade de encontrar estudos e investigações já produzidos e publicizados sobre o tema “*literatura indígena - saberes históricos - anos iniciais do Ensino Fundamental*”.

Desse modo, inicialmente foram realizadas pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, no banco de dados do ProfHistória nacional e no portal *Scielo*, utilizando três descritores, a saber: literatura indígena; Lei nº 11.645/2008; ensino de história e literatura, em separado.

No levantamento, iniciei a pesquisa com o descritor “literatura indígena”, sobre o qual foram encontradas, na BDTD, duas teses e oito dissertações; nenhuma no banco de dados do ProfHistória; e no portal da *Scielo*, duas dissertações, totalizando doze publicações.

Utilizando o descritor Lei nº 11.645/2008, o resultado foi o seguinte: na BDTD foram encontradas duas teses e uma dissertação; no banco do Profhistória, duas dissertações; já no portal da Scielo, também duas dissertações, totalizando sete publicações.

Foram encontrados, com relação ao terceiro descritor: Ensino de história e literatura, na BDTD, apenas uma dissertação; no banco de dados do Profhistória, somente uma produção acadêmica; e no portal da Scielo, três trabalhos acadêmicos, totalizando sete publicações.

Ressalto que os bancos consultados contêm produções acadêmicas atualizadas e interessantes sobre a temática, tendo sido selecionadas somente aquelas que apresentaram alguma afinidade com essa proposta investigativa. A maioria das pesquisas encontradas foram realizadas nos cursos de pós-graduação em Letras, em Estudos da Linguagem e em Educação, o que será mais bem explicitado nos próximos parágrafos. Destaco que para embasar esta investigação em estudos recentes, foram consideradas as publicações científicas produzidas de 2019 até março de 2024.

Após uma leitura atenta do resumo e de algumas partes do trabalho, dentre o total das pesquisas encontradas, seis delas dialogam com essa proposta investigativa. As produções científicas selecionadas serão apresentadas de acordo com a seguinte ordem: primeiramente, os trabalhos em nível de mestrado; depois, os de doutorado, respeitando a data de publicação deles.

A primeira dissertação, intitulada *Literatura indígena nas obras complementares do PNLD de 2010 e 2013*, de Enilze de Souza Breguedo (2020), do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD (MS), propõe um estudo sobre literatura indígena nas obras complementares do PNLD de 2010 e 2013. Para tanto, o *corpus* da pesquisa constituiu-se de três obras literárias infantojuvenis que compuseram os acervos do PNLD no período acima mencionado, destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental: *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku (2002); *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, de Kaká Werá Jecupé (2007); e *Txopai e Itôhã*, de Kanáttyo Pataxó (2000).

Breguedo (2020) estabeleceu como objetivo geral: analisar como os escritores indígenas se autorrepresentam nas obras selecionadas, destacando o papel da literatura infantojuvenil para evidenciar as culturas desses povos no espaço escolar. A partir das obras selecionadas, ela delimitou como objetivos secundários: pesquisar as representações das culturas e das identidades indígenas; investigar se as obras analisadas contribuem para dar visibilidade positiva às identidades e às culturas dos povos indígenas envolvidos; discutir a importância de os indígenas escreverem suas próprias literaturas e analisar o diálogo entre texto verbal e visual na construção de narrativas indígenas.

Na metodologia, fez uso da pesquisa bibliográfica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como objeto obras literárias destinadas ao público do Ensino Fundamental. Nessas obras foram analisadas as concepções de cultura e identidade nelas presentes.

Pela análise dos resultados obtidos, Breguedo (2020) observou que os autores registram, por meio de mitos, fábulas e contos, os conteúdos das culturas indígenas, como possibilidade de trazer à tona o conhecimento acerca desses povos.

Portanto, essa investigação aproxima-se da minha temática, pelo destaque que é dado ao papel da literatura enquanto instrumento de construção de saberes históricos no espaço escolar. Também pelos aportes teóricos e metodológicos e, sobretudo, por compartilhar da mesma visão acerca da relevância de ler obras da literatura infantojuvenil de autores indígenas, a fim de conhecer, compreender e valorizar a cultura dos povos indígenas, ampliando mais o debate sobre a temática.

A segunda dissertação, nominada *As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual*, de autoria de Manoilly Dantas de Oliveira (2020), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. A pesquisadora definiu como objetivo geral: investigar as possíveis contribuições do livro de literatura infantil com temática indígena na formação de leitores escolares. E estabeleceu como objetivos específicos: investigar livros de literatura infantil com temática indígena e seu projeto gráfico; conhecer as respostas das crianças ao livro de literatura infantil com temática indígena; identificar o horizonte de expectativas sobre o indígena antes e depois das sessões de leitura.

Oliveira (2020) fez opção pela pesquisa qualitativa com intervenção pedagógica. Nesse sentido, foram realizadas nove sessões de leitura em uma escola pública, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram dessas sessões, 25 alunos com idade entre 10 e 13 anos. Compuseram o *corpus* literário as seguintes obras: *A boca da noite* (2016), de Cristino Wapichana, com ilustrações de Graça Lima; *A mulher que virou urutau* (2011), de Olívio Jekupé e Maria Kerexu, ilustrado por Taísa Borges; *Cobra-grande: histórias da Amazônia* (2008), de Sean Taylor e ilustrações de Fernando Vilela; *Histórias de índio* (2016), escrito por Daniel Munduruku e ilustrado por Laurabeatriz; e *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória* (2005), de Daniel Munduruku e ilustrações de Rogério Borges.

As sessões foram organizadas de acordo com a metodologia de andaimagem (Graves; Graves, 1995), que consiste em ler as obras de literatura com temática indígena considerando texto verbal e os componentes do projeto gráfico, tais como a capa, os paratextos, a tipografia e as ilustrações.

Para a coleta de dados, Oliveira (2020) utilizou: a observação participante, o diário de campo, as gravações das sessões de leitura em vídeo e as entrevistas semiestruturadas com os alunos, gravadas em áudio.

Os resultados revelaram a importância do projeto gráfico do livro e o texto literário na literatura infantil com temática indígena, pois contribuem para a compreensão da obra. Igualmente, mostrou que a leitura dessas obras possibilitam o conhecimento da cultura da diversidade de povos indígenas brasileiros e ainda refletir sobre estereótipos.

Esse trabalho acadêmico se assemelha ao meu na metodologia empregada, cuja proposta é realizar oficinas com obras literárias indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de contribuir na fundamentação teórica desta investigação.

A terceira dissertação, intitulada *Todo dia é dia de índio. Que índio?*, de Monique Magalhães Marins (2020), do ProfHistória da UERJ, estabeleceu como objetivo refletir, analisar e discutir questões sobre o dia 19 de abril, “Dia do Índio”, data simbólica e significativa para a temática indígena. O processo teórico-metodológico foi realizado através de intervenções em forma de oficinas pedagógicas criadas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo de ressignificar o Dia do Índio para os alunos que cursavam o Fundamental I. As oficinas foram elaboradas e desenvolvidas em uma instituição de ensino particular, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

A seleção por esse estudo deve-se ao fato de abordar a Lei nº 11.645/2008, problematizando o currículo escolar, e por destacar a abordagem epistemológica decolonial para a construção de saberes históricos no tempo presente.

A quarta dissertação, de Ricardo Oliveira Barros Filho, intitulada *Literatura Indígena: a narrativa ensina outra história* (2022), do ProfHistória – UNIRIO, teve como principal foco de pesquisa a questão das representações das populações indígenas, elaboradas ao longo do tempo, por diferentes autores e agentes históricos. Assim, esse autor definiu como objetivo: analisar os discursos indígenas autorreferenciais presentes principalmente nas obras de literatura indígena infantojuvenil, com a intenção de fazer com que as narrativas indígenas (e a voz dos indígenas) se fizessem presentes nas aulas de História, permitindo uma construção identitária mais sólida. O autor também investigou como essas representações estiveram e estão presentes no espaço escolar.

Barros (2022) realizou a leitura e análise de obras de literatura indígena com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, cuja proposta era capacitá-los a identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos experimentados pelos povos originários do Brasil.

O resultado da pesquisa possibilitou a produção de uma cartilha de apoio didático com o objetivo de compartilhar o conhecimento e auxiliar docentes a adotarem em suas práticas as narrativas dos próprios indígenas nas aulas de História.

A escolha dessa proposta investigativa reside no fato de inserir no ensino de história a leitura de obras literárias de autoria indígena, possibilitando a construção identitária desses povos de maneira mais sólida e real no tempo presente.

A quinta pesquisa avaliada, uma Tese de Doutorado, de autoria de Maria da Luz Lima Sales, intitulada: *A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural: a intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)*, foi publicada em 2019, pela Universidade de Évora (Portugal). A investigação apresentou como tema central a

Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural. De natureza qualitativa e naturalista, no estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com discentes que atuam no quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola de Belém (Brasil). Foram planejados dois objetivos para tempos distintos: inicialmente, conhecer nos alunos, as atitudes e as concepções acerca das populações e culturas indígenas, percebendo sua receptividade em relação à cultura e à literatura indígenas; posteriormente, alcançar o nível de conhecimento dos discentes em relação a essa cultura, incentivando um maior respeito pelo nativo brasileiro, bem como por sua cultura.

Sales (2019) utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, observações de campo e a intervenção em sala de aula, materializada em dez oficinas, nas quais foram aplicadas histórias da Literatura Infantil Indígena narradas tanto por escritores indígenas como por não indígenas, além de outros recursos didáticos.

Nos resultados alcançados, foram observadas pequenas alterações que se constituíram nas concepções dos sujeitos/crianças, relativas à cultura indígena. Tais transformações sinalizam que a realização de um trabalho didático aliado com a literatura e a cultura indígenas poderá contribuir para a mudança de atitude da sociedade em relação aos povos indígenas.

Essa pesquisa foi escolhida por conter todo um aporte teórico e metodológico para nossa investigação, e, sobretudo, para fundamentar melhor a metodologia, cuja proposta contempla oficinas de contação de histórias para o ensino de história.

A sexta investigação, nomeada *Literatura indígena brasileira contemporânea para a infância: uma escrita criativa e de resistência*, de autoria de Djalma Barboza Enes Filho (2022), do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, sendo uma pesquisa de Doutorado, teve como objetivo geral compreender a literatura indígena brasileira contemporânea para a infância e suas implicações para a divulgação, a valorização, a visibilidade da cultura dos povos originários do Brasil e a formação cultural dos alunos não indígenas.

Esse pesquisador apropriou-se da metodologia qualitativa, realizando um estudo de cunho descritivo, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo, cujo levantamento de dados foi realizado em ambiente virtual a partir de entrevistas semiestruturadas e conversa informal com 6 (seis) escritores indígenas que possuem livros de literatura infantil. A sistematização dos dados ocorreu de acordo com a técnica da Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2016) e Franco (2012).

Os dados dessa pesquisa revelaram 9 (nove) temas, que resultaram na criação de 3 (três) categorias: “Concepção de Literatura Indígena”, “Militância Literária Indígena” e “Racismo contra os Indígenas”, que emergiram da fala dos participantes.

Os resultados demonstraram contribuições da literatura indígena para a sociedade, com destaque para as questões socioambientais e a formação cultural dos não indígenas, além de revelar a atuação política e social dos escritores indígenas no contexto contemporâneo brasileiro, ressaltando que a literatura indígena é criativa e considerada por esses escritores como uma ferramenta de resistência, de contestação de estereótipos, de denúncia e combate ao racismo estrutural.

Em síntese, a análise dos estudos correlatos me oportunizou conhecer e refletir sobre o que já fora produzido acerca da temática, apontou caminhos para o aprofundamento da fundamentação teórica, contribuindo para a elaboração dos capítulos, além de analisar as diversas metodologias aplicadas, como forma de subsidiar a minha prática pedagógica. O quadro abaixo apresenta o resumo destes estudos correlatos.

Quadro 1 – Estudos Correlatos - *Stricto-sensu*

<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>
UFGD  Mestrado em Letras	2020	Enilze de Souza Breguedo	Literatura indígena nas obras complementares do PNLD de 2010 e 2013	literatura infantojuvenil; escritores indígenas; acervos complementares do PNLD; literatura indígena.
UFRN  Mestrado em Educação	2020	Manoilly Dantas de Oliveira	As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual	literatura infantil; temática indígena; projeto gráfico; formação de leitores.
UERJ ProfHistória  Mestrado Profissional em ensino de História	2020	Monique Magalhães Marins	Todo dia é dia de índio. Que índio?	Dia do Índio; decolonialidades; Lei 11.645/08.
UNIRIO ProfHistória  Mestrado Profissional em ensino de	2022	Ricardo Oliveira Barros Filho	Literatura Indígena: a narrativa ensina <i>outra</i> história.	ensino de história; literatura indígena; história dos movimentos indígenas; relações entre

História				literatura e história; Lei 11.645/08.
Universidade de Évora (Portugal)  Doutorado em Educação	2019	Maria da Luz Lima Sales	A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural: a intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)	educação multicultural; escola; literatura infantil indígena; cultura indígena; discriminação racial.
UFSC  Doutorado em Educação	2022	Djalma Barboza Eneas Filho	Literatura indígena brasileira contemporânea para a infância: uma escrita criativa e de resistência.	literatura indígena brasileira; escritores indígenas; escrita de resistência; povos originários; Lei 11.645/2008.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Ao apresentar meu projeto à Banca de Qualificação, foi sugerido que eu retomasse as buscas na internet com o intuito de encontrar produções acadêmicas no campo da história, de modo a ter a Literatura Indígena Contemporânea como fonte histórica. Todavia, vale destacar que as produções literárias dos povos indígenas têm despertado maior interesse na área da linguagem e da educação. Nessa perspectiva, as pesquisas acerca da literatura indígena precisam encontrar seu espaço neste terreno fértil de conhecimento no campo da produção acadêmica na área de História. Nessa direção, pretendemos colaborar com essa expansão.

Diante do exposto, para esta pesquisa de mestrado elaboramos como objetivo geral: **Investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados.** Elencamos como objetivos específicos:

- Conhecer a prática de ensino de professores no que concerne à temática dos povos indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Parnaíba-PI;
- Identificar escritores e livros de literatura indígena que versam sobre tradições, cultura e problemáticas dos povos indígenas no Brasil;
- Elaborar oficinas pedagógicas utilizando a literatura indígena como fonte histórica, a partir da obra literária indígena *Puratig: o remo sagrado*, de Yaguarê Yamã, destinadas a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; bem como propor essas oficinas como produto educacional.



Quanto à metodologia a pesquisa, é de natureza exploratório-descritiva. Pesquisa Exploratória, por ter como objetivo conhecer e discutir a prática pedagógica dos professores em relação à temática indígena, fazendo a sondagem sobre este fenômeno. Ademais, buscou identificar obras de literatura indígena, cujas narrativas revelassem tradições, culturas e problemáticas destes povos.

Para a coleta de dados foram utilizadas duas técnicas: a) aplicação de entrevista com os docentes das turmas do 3º, 4º e 5º ano, objetivando conhecer a prática de ensino desenvolvida pelas professoras no que se refere à Lei nº 11.645/2008; e b) oficinas pedagógicas, momento em que a literatura indígena foi usada como fonte histórica para construção de conhecimentos históricos, realizada pela professora-pesquisadora com sua turma.

Ao final, foi feita uma exposição do material produzido pelos alunos, como forma de demonstrar os conhecimentos consolidados em relação aos estudos sobre os povos indígenas.

Como produto educacional, foi organizado como ação propositiva oficinas pedagógicas, cuja fonte literária foi baseada na obra *Puratig: o remo sagrado*, de Yaguaré Yamã.

Para melhor compreensão do leitor, esta dissertação está organizada em seis seções. A primeira, a Introdução, expõe-se a justificativa para a realização do estudo, bem como os objetivos geral e específicos. A segunda seção, nomeada **Povos indígenas na historiografia contemporânea: luta por direitos**, contempla parte do referencial teórico do trabalho, que nos propomos a abordar: os povos indígenas no Brasil contemporâneo; a Constituição Federal de 1988 como marco importante na conquista de direitos aos povos indígenas; o direito à educação a partir dos anos 90: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e Diretrizes Educacionais, realizado a partir da leitura de livros e de trabalhos acadêmicos.

Na terceira seção, nomeada **Ensino de História e Literatura Indígena Brasileira**, revisitou-se a história da disciplina nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, aprofundando o assunto referente ao ensino de história e à cultura indígena: uma questão de direito à luz da Lei nº 11.645/2008. Abordou-se o ensino de história nos anos iniciais, dando destaque aos aspectos dos letramentos, em especial, o histórico. Buscou-se a construção do saber histórico por meio da literatura, utilizando a interdisciplinaridade. Na sequência, revisitou-se a história da literatura nativa brasileira com um olhar descolonizado. Intentou-se, ainda, revelar a emergência da literatura indígena contemporânea por vozes indígenas, apresentando os principais representantes dessa literatura indígena para o público

infantojuvenil, além de destacar o mercado editorial, como forma de contemplar todo o referencial teórico da pesquisa.

Na quarta seção, intitulada **Metodologia da pesquisa no contexto do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, foram apresentados o tipo de pesquisa aplicada e o cenário da pesquisa (local e público-alvo). Também serão descritos os percursos e os caminhos trilhados para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente sobre procedimentos didático-pedagógicos para a produção de dados como a realização das entrevistas com os professores, bem como a elaboração e implementação das oficinas pedagógicas. O percurso metodológico e didático-pedagógico para intervenção será mais bem detalhado. Abordar-se-á os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos e acerca da credibilidade desta pesquisa.

Na quinta seção, chamada **Potencialidades da literatura indígena contemporânea para a construção do conhecimento histórico: análise e discussão dos resultados**, serão expostos os dados e as análises realizadas a partir das entrevistas, com base na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, e das oficinas realizadas, fundamentadas na linguagem da reflexão crítica de Paulo Freire. Na sequência, apresenta-se o Produto Educacional.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentadas na sexta e última seção, são explicitadas as conclusões do estudo e as possíveis continuções, seguidas das referências, dos apêndices e dos anexos.

## **2 POVOS INDÍGENAS NA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: luta por direitos**

“A história como deve ser contada, por todas as vozes. E que essas vozes possam definitivamente ser ouvidas, com o direito garantido de fala, de poder contar sua história, para que de fato o Brasil consiga passar da adolescência para uma vida madura, uma vida adulta, onde todo mundo tem espaço”.

(Munduruku, 2017<sup>7</sup>)

Nesta seção, apresenta-se um percurso na historiografia sobre os povos indígenas no Brasil contemporâneo, ressaltando a permanente luta por direitos. Nessa perspectiva, aborda-se o processo histórico da consolidação do movimento indígena contemporâneo, desde o árduo caminho pela luta por direitos consolidados na Constituição de 1988. Trata-se, especificamente, do direito das populações indígenas à educação, a partir dos anos 90, fundamentando-se nas legislações e nas diretrizes educacionais subsequentes à Carta Magna de 1988.

### **2.1 Os povos indígenas no Brasil contemporâneo**

Os povos indígenas no Brasil apresentam uma longa historiografia, contudo, o recorte desta pesquisa contempla somente a historiografia contemporânea, posto que, nesse período surgem diferentes abordagens, apresentando novas possibilidades interpretativas na história.

Esta narrativa principia na década de 1930, com Getúlio Vargas assumindo o poder e tornando-se um ditador. Com um golpe de Estado em 1937, passa a governar com amplos poderes, considerando que o Congresso estava fechado, os partidos políticos extintos e a imprensa censurada. O regime imposto visava reajustar o organismo político às necessidades econômicas do país. Com o propósito de desenvolver e instalar o progresso do Brasil, elaborou um projeto denominado “Marcha para o Oeste”, lançado em 1938, cujos objetivos eram: promover a integração econômica, incentivar o povoamento do Centro-Oeste e Norte brasileiros e institucionalizar a presença do Estado no interior do país.

---

<sup>7</sup> O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku em 21 fev. 2017. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/3364/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Na década seguinte, esse projeto se intensifica. Em agosto de 1940, o presidente Getúlio Vargas, durante sua estada na Ilha do Bananal (estado do Tocantins), visitou a aldeia dos indígenas Karajá. Essa visita se tornou um marco simbólico, impulsionando Vargas a avançar no projeto, tendo como uma das primeiras realizações deste a criação da expedição Roncador-Xingu, em junho de 1943. Em relação às populações indígenas, a orientação era integrá-las ao projeto, através da “pacificação”, ou exterminá-las.

No contexto internacional, atendendo a recomendação da Oitava Conferência Panamericana, realizada no Peru, em 1938, que adotou o dia 19 de abril como o Dia do índio, foi realizado no México o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, em 1940, com o objetivo de reunir lideranças indígenas de diferentes regiões da América para criar e discutir políticas que poderiam ser adotadas a fim de garantir os direitos dos povos indígenas e a preservação de suas culturas e tradições.

Com efeito, também no governo de Getúlio Vargas foi assinado o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, institucionalizando o dia 19 de abril como sendo o Dia do Índio. A data foi aceita de imediato no Brasil, em razão da política nacionalista instituída, também porque a data coincidiu com o aniversário do Presidente Getúlio Vargas. Desse modo, “no ano seguinte, o país começou a celebrar a data com solenidades, atividades educacionais e divulgação da cultura indígena” (Brandão, 2011, p. 267).

No início da década de 1960, em virtude de inúmeras denúncias de graves omissões, além do envolvimento de funcionários em massacres indígenas, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi investigado, levando à sua extinção em 1967, durante o regime militar. Em substituição a esse órgão, foi criada, pela Lei nº 5.371/67, a Fundação Nacional do Índio (Funai)<sup>8</sup> manteve o discurso de proteção e assistência aos povos originários, porém, na prática, a política indigenista foi militarizada e tratada como questão de segurança nacional.

Baniwa (2010, p. 39) destaca que ao longo da atuação do SPI e da FUNAI, o Estado exerceu o papel de protetor e tutor sobre as populações indígenas, considerando-as “relativamente incapazes [...]”. Nesse sentido, proteger significava integrar e tutelar significava submeter e dominar”. O autor esclarece que foi a forma como o Estado brasileiro, na prática, tomava as decisões pelos indígenas, integrando-os de forma compulsória à comunhão nacional e, dessa maneira, apropriava-se de suas terras.

Vale lembrar que as Cartas Magnas que antecederam a de 1988 mantiveram certo distanciamento das questões indígenas. A Constituição de 1934 faz “menção aos silvícolas,

---

<sup>8</sup> FUNAI - Fundação Nacional do índio – autarquia federal ligada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, responsável por coordenar e executar as políticas indigenistas no Brasil.

propondo-se a inserção dos povos indígenas na sociedade brasileira, incorporando-os à comunhão nacional, bem como em defesa da posse das suas terras” (Melo, 2022, p. 17). Na Carta de 37, as garantias foram retiradas, assegurando apenas a posse das terras em que vivem, em caráter permanente, no entanto, proibindo a transferência destas. Na vigência da Carta de 1946 há o retorno das garantias das liberdades constitucionais e a integração dos indígenas à comunidade nacional, na verdade, repetiu o mesmo texto da carta de 1934. Na de 1967, ampliou disposições sobre “a proteção às terras ocupadas pelos silvícolas (art. 4º, IV); e o direito à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e das utilidades neles existentes (art.186)” (Melo, 2022, p. 18).

A partir de 1970, os povos indígenas começam a se organizar, recebem apoio das Universidades, das organizações civis e da Igreja católica. O surgimento do Movimento Indígena Brasileiro (MIB)<sup>9</sup> data desta década, que, apoiados pelo CIMI<sup>10</sup>, em razão dos projetos de desenvolvimento em implantação no Brasil, impulsionaram a ocupação da Amazônia, impactando diretamente as populações indígenas.

Em 1972, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ciente do completo abandono em que os povos indígenas se encontravam em todo o território nacional e, especialmente, na Amazônia, em razão da extrema violência contra essas populações, instituída pelas políticas da ditadura militar, criou um organismo específico de pastoral indigenista, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Essa situação mobilizou importantes segmentos da sociedade brasileira. A imprensa, ao propagar a realidade indígena denunciada pelo Conselho, ajudou na criação de organizações civis de apoio aos povos indígenas, que passaram a assumir a bandeira da luta contra o projeto de emancipação compulsória dos indígenas, arquitetado pelo governo militar, com a finalidade de integrar suas terras ao sistema capitalista.

É nesse período que as populações indígenas começam a mobilizar-se em diferentes regiões do país, como forma de assegurar seus territórios.

[...] É nesse contexto que os povos indígenas articularam seu grito de resistência contra a invasão e saque da terra e dos recursos naturais. Começaram assim a surgir formas novas de organização indígena, diferentes das organizações tradicionais de cada povo [...]<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> O Movimento Indígena Brasileiro (MIB) formou-se na década de 1970, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

<sup>10</sup> O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2008/07/27614/>. Acesso em: 30 maio 2024.

<sup>11</sup> Consultar portal do CIMI. Disponível em: <https://cimi.org.br/2008/07/27614/>. Acesso em: 30 maio 2024.

Como demonstra a citação acima, é nessa década que o protagonismo indígena começa a ganhar mais visibilidade, graças à realização das Assembleias Indígenas, apoiadas pelo CIMI. Nelas, participavam lideranças de diversas etnias de todo o Brasil, nas quais eram colocadas como pauta a restituição e a garantia de suas terras, como forma de assegurar seu futuro ancestral. A partir desses encontros, conquistas e avanços foram conseguidos por meio da dinâmica que envolve a articulação, a organização e a mobilização das populações indígenas.

Convém destacar que as conquistas políticas dos povos indígenas não se restringiram ao Brasil, são efeitos de mobilizações que ocorreram em todo o continente americano e, de forma mais intensa, a partir da década de 1970. Pela magnitude da repercussão, órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>12</sup> e a Organização dos Estados Americanos (OEA)<sup>13</sup> tornaram-se parceiros dos povos originários, na busca pela justiça étnica em cada Estado-Nação.

Em 1973, é sancionada a Lei nº 6.001, de 19.12.73, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, que passa a regular os direitos indígenas, que vigoram até o presente momento. Nesse sentido, “compreende o cuidado e a tutela dos povos indígenas nos territórios brasileiros frente aos comandos diretivos da FUNAI, como principal objetivo a regulação da situação jurídica das comunidades indígenas” (Melo, 2022, p. 19).

À semelhança do movimento indígena latino-americano, o MIB tinha como reivindicações centrais o direito às terras originárias e a questão do reconhecimento étnico. Na década de 1980, outra questão passa a ser discutida: o direito a uma educação diferenciada.

Em 1982, foi criado o Grupo de Trabalho da ONU sobre Populações Indígenas, com a finalidade de desenvolver ações internacionais sobre os Direitos indígenas. Um dos resultados desse grupo de trabalho foi a elaboração da Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

As legislações postas revelam que, na prática, as políticas indigenistas no Brasil, empreendidas anteriormente a 1988, serviram para garantir e facilitar a integração dos povos

---

<sup>12</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) é um organismo internacional de caráter intergovernamental que atua na mediação de conflitos étnicos e territoriais internacionais e em questões relativas ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental em escala global e nacional. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/onu.htm#Qual+a+fun%C3%A7%C3%A3o+da+ONU%3F>. Acesso em: 12 jun. 2024.

<sup>13</sup> A Organização dos Estados Americanos (OEA) é uma organização internacional criada pelos Estados do Continente americano, a fim de conseguir uma ordem de paz e de justiça, promover sua solidariedade e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência. Para o cumprimento de seus objetivos, a OEA apoia-se em quatro pilares: a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/oea.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.

indígenas ao contexto do Estado brasileiro para cumprir com o propósito dos projetos de expansão territorial e econômica do poder colonial.

A partir da aprovação da Carta Magna de 1988 que a tutela foi revogada, legitimando aos povos indígenas o direito à terra que ocupam, bem como à sua cultura e às suas tradições. Essa conquista deve-se ao posicionamento dos próprios indígenas, que através de novas formas de expressão política, como as organizações indígenas, passaram a reivindicar e reconquistar direitos históricos. Portanto, graças à articulação, à organização e à mobilização das populações indígenas nas últimas décadas, a tese de desaparecimento dos indígenas começou a mudar, como será abordado a seguir, através de dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>14</sup>.

A partir de 1991, de acordo com o IBGE, a população indígena brasileira passou a ser mapeada, com base na autodeclaração, respaldada pelo quesito “cor ou raça”. Esse levantamento é relevante, pois contribui para que a sociedade esteja ciente da população indígena e de toda a sua diversidade, bem como para elaboração de políticas públicas para essa parcela da população.

No censo de 2010, significativas mudanças foram introduzidas na pesquisa, configurando-se como um marco inicial importante para superar a invisibilidade estatística do indígena brasileiro. Recentes estudos apontam que no Brasil, nas últimas quatro décadas:

Um maior número de grupos indígenas passou a se autodeclarar e a reivindicar o reconhecimento de sua condição étnica e de seus direitos constitucionais, em um fenômeno nomeado de processo de indianização e/ou de fortalecimento da indianidade (Silva, 2022, p. 51).

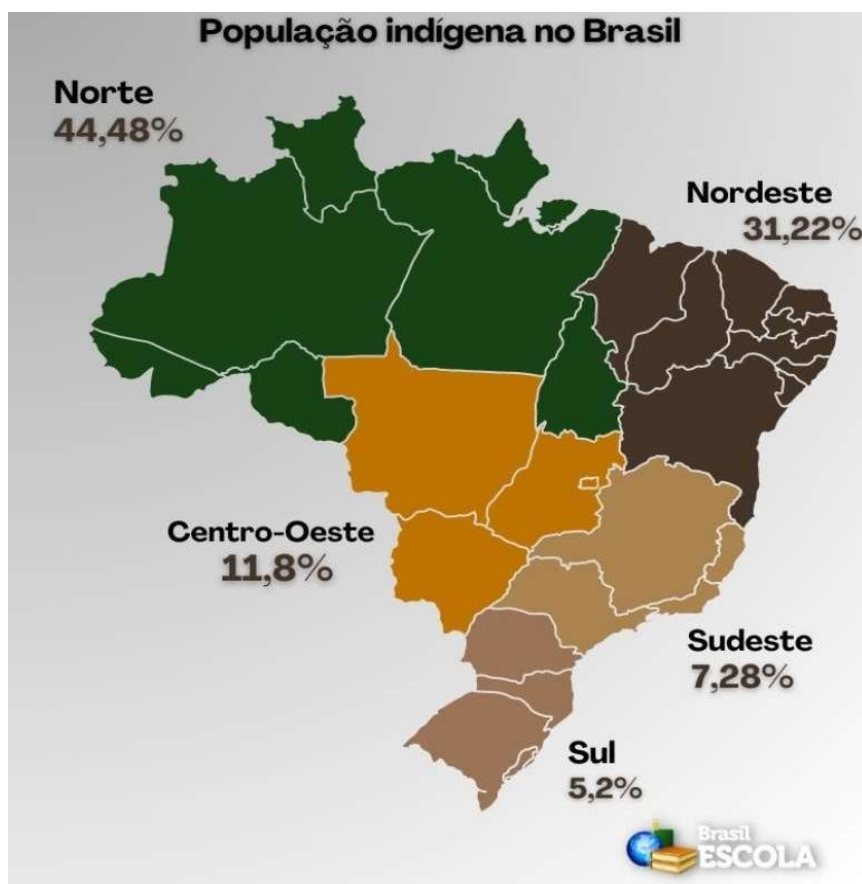
O Censo realizado em 2022 confirma esse aumento. Segundo o IBGE<sup>15</sup>, atribui-se o resultado à ampliação da metodologia pelo instituto, que realizou um acordo de cooperação com a Funai, utilizou a cartografia censitária colaborativa e passou a considerar outras localidades indígenas, além das terras oficialmente delimitadas.

O mapa abaixo revela a distribuição da população indígena em território brasileiro.

<sup>14</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=O%20levantamento%20aponta%20que%20a,est%C3%A1%20concentrada%20na%20Amaz%C3%B4nia%20Legal>. Acesso em: 12 dez. 2024.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20respons%C3%A1vel,melhorar%20a%20capta%C3%A7%C3%A3o%20dessa%20popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 5 fev. 2025.

Figura 1 – Percentual de indígenas em cada região brasileira



Fonte: Dados do censo demográfico 2022, IBGE. Imagem disponível no site Brasil Escola

O número de indígenas residentes no Brasil, em 2020, era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Grande parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada na região Norte. São 753.357 indígenas vivendo nessa região.

Em seguida, com o segundo maior número está o Nordeste, com 528,8 mil, concentrando 31,22% do total do país. Juntas, as duas regiões respondem por 75,71% desse total. As demais regiões têm a seguinte distribuição: Centro-Oeste (11,80% ou 199.912 pessoas indígenas), Sudeste (7,28% ou 123.369) e Sul (5,20% ou 88.097).

Somados, Amazonas e Bahia concentram 42,51% da população indígenas do país. Eles são os estados com maior quantitativo dessa população: 490,9 mil e 229,1 mil respectivamente. Em seguida, vêm Mato Grosso do Sul (116,3 mil), Pernambuco (106,6 mil) e Roraima (97,3 mil). A maior parte da população indígena do país (61,43%) vive nesses cinco estados.

Por outro lado, Sergipe (4,7 mil pessoas indígenas), Distrito Federal (5,8 mil) e o Piauí (7,2 mil) são unidades da federação com o menor número de residentes indígenas.



Para Gersem Baniwa<sup>16</sup>, o resultado do último censo revela que:

[...] O crescimento demográfico, o protagonismo crescente e a presença indígena cada vez maior dos povos indígenas na vida da sociedade nacional e global, contrariam o discurso de desaparecimento, de incapacidade e de tutela indígena e cedem lugar à novas possibilidades de cidadania e de relação com o Estado e com a sociedade (Baniwa, 2023, p. 11).

Baniwa ratifica a participação mais atuante dos povos indígenas na vida pública, ressaltando a importância de se reconhecer a identidade indígena, descartando por completo, a narrativa de grupo em via de extinção.

## 2.2 Constituição Federal de 1988<sup>17</sup>: marco importante na conquista de direitos aos povos indígenas

Essa Carta emerge após um período de turbulência, em que a população brasileira desejava um Estado democrático de direito, fundamentado na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Todavia, precisamos compreender de que forma os povos indígenas conseguiram ter seus direitos assegurados nesse documento.

Instalada no Congresso Nacional, a Assembleia Nacional Constituinte começou no dia 1º de fevereiro de 1987, com o objetivo de elaborar e votar uma nova Constituição para o Brasil. Nesse evento, houve a participação do movimento indígena, que ansiava pela aprovação de seus direitos. Ailton Krenak, indígena, exerceu um importante papel nessa Assembleia, pois, ao discursar, pintou o rosto com tinta preta do jenipapo, substância usada por sua etnia, os Krenak, em situações de luto. O gesto significava um protesto contra o risco de a emenda não ser aprovada. Essa mobilização foi fundamental para a garantia de direitos aos povos indígenas, com a inclusão do Capítulo VIII “Dos Índios”, artigos 231 e 232, no texto final da Constituição, como pode-se ler a seguir:

**Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as

<sup>16</sup> Gersem Baniwa, líder indígena e antropólogo, identifica no texto constitucional avanços para os indígenas, porém, resalta os perigos que rondam os movimentos indígena e o bem-estar da comunidade. Vê na tutela um fantasma que continua a atormentar a vida indígena, e que a Constituição golpeou, mas não extinguiu taxativamente (Ramos, 2012, p. 17).

<sup>17</sup> Constituição Federal de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

**Art. 232.** Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988, art. 231 e 232).

Nessa perspectiva, os marcos legais relativos à garantia de direitos individuais e sociais dos povos indígenas iniciaram a partir da Constituição Federal de 1988, também denominada de “Constituição Cidadã”. Esse documento igualmente garantiu aos povos indígenas direitos no campo da educação e no âmbito da cultura, expressos nos artigos transcritos abaixo:

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.

§ 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

**Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público (BRASIL, 1988, art. 210 e 215).

Pelo texto constitucional, constata-se que a pressão do Movimento Indígena Brasileiro (MIB) resultou na conquista de uma série de direitos, como o da educação, da autodeterminação, dos direitos sobre as terras tradicionalmente ocupadas, do direito de manter suas manifestações culturais, entre outros. Entretanto, eles precisavam efetivamente estar garantidos.

Gersem Baniwa (2010, p. 35) ratifica que “os direitos à educação escolar dos povos indígenas, antes de 1988, no Brasil tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional”. O autor destaca a importância da aprovação da Carta Magna de 1988, ao afirmar que:

Foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe uma nova base legal e conceitual de mudança da visão e relação colonial, trazendo a perspectiva da cidadania indígena (sujeitos coletivos de direitos universais e específicos), do protagonismo indígena (reconhecimento da capacidade civil) e da autonomia indígena (capacidade de pensamento e de auto-representação), possibilitando pensar um novo espaço e uma nova função social para a escola, agora com potencial instrumento de valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios (Baniwa, 2020, p. 36).

Essas mudanças impactaram a história dos povos indígenas tanto no campo do direito e das políticas públicas quanto na vida diária na aldeia.

De acordo com Baniwa, constam, no referido documento, mais direitos fundamentais aos povos indígenas, como:

a) superação da tutela, reconhecendo a capacidade civil dos indígenas; b) abandono do pressuposto integracionista, em favor do reconhecimento do direito à diferença sociocultural dos povos indígenas, na linha do multiculturalismo contemporâneo; c) reconhecimento da autonomia societária dos povos indígenas, garantindo para isso o direito ao território, à cultura, à educação, à saúde, ao desenvolvimento econômico, de acordo com os seus projetos coletivos presentes e futuros; d) reconhecimento do direito à cidadania híbrida: étnica, nacional e global (Baniwa, 2012, p. 207).

Esse autor reconhece que a Constituição traz avanços em alguns aspectos, contudo, ainda limitados para abarcar a pluralidade da população brasileira a fim de garantir uma vida digna aos povos indígenas.

### 2.2.1 O direito à educação a partir dos anos 90: *leis e diretrizes educacionais*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promoveu uma reformulação no ensino brasileiro, sinalizando mudanças significativas, tais como: assegurou a toda a população brasileira o acesso à educação gratuita e de qualidade, definiu responsabilidades para a União, para os Estados e Municípios com relação à Educação Básica, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, orientou quanto a formação do professor em nível superior, bem como acerca da valorização dos profissionais da educação.

Essa lei pontua os seguintes artigos, relativos aos povos indígenas:

**Art. 78.** O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 2023, p. 54, grifo nosso).

Tais determinações postas nesse documento assinalam que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, enfatizando a prática do bilinguismo e da interculturalidade.

O **art. 26-A** da LDB abre precedentes para as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2012, que apresenta como um dos seus princípios o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades como forma de se promover uma educação para a mudança e a transformação social (Brasil, 2012, grifo nosso).

O ensino proposto pela LDB se assenta na ideia de propiciar a todos(as) formação básica para cidadania. Para tanto, incentivou dispositivos de organização curricular que caminhassem no sentido de favorecer educação democrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>18</sup> (PCNs) publicados em 1998, no volume intitulado “Pluralidade Cultural” que integra os temas transversais, preceituam que:

---

<sup>18</sup> PCN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 13 jun. 2024.

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em uma diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caipara, caipira... Contudo ao longo de nossa história tem existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros ter uma vivência plena de sua cidadania (Brasil, 2001, v. 10, p. 15).

Desta maneira, visa explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, entender suas relações, sinalizadas por desigualdades sociais, econômicas e culturais, e indicar mudanças necessárias.

Para tanto, destaca como objetivos que os alunos sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade cultural do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 2001, p. 7).

Nessa perspectiva, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN<sup>19</sup>) contemplou a temática indígena para as disciplinas de História e Geografia, tanto para as séries iniciais quanto para as finais, bem como trouxeram à tona questões como: cidadania, pluralidade cultural e diversidade, que passaram a ser pautas e amplamente discutidas na comunidade escolar.

A aprovação da Lei nº 11.645/2008<sup>20</sup> representa uma grande conquista para as populações indígenas. Essa normativa será mais detalhada no próximo capítulo.

A publicação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010<sup>21</sup>, determinando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pautado no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, incluiu a valorização das diferenças e ampliou o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural de forma a assegurar o respeito às diferentes culturas, como expresso no Art-15, que destaca, entre outras ações:

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal. § 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do

<sup>19</sup> PCN. (1º ciclo – 1ª e 2ª série); (2º ciclo – 3ª e 4ª série); (3º ciclo – 5ª e 6ª série); (4º ciclo – 7ª e 8ª série); nomenclatura utilizada na publicação do documento.

<sup>20</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/1/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

<sup>21</sup> Consultar texto na íntegra. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (Brasil, 2010, p. 4-5).

Ainda de acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, vale destacar que, do Art. 38 até o Art. 40, esse documento trata especificamente da Educação do campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, ratificando o ensino intercultural e bilíngue, seguindo as orientações do Parecer CNE/CEB nº 14/99<sup>22</sup> e Resolução CNE/CEB nº 3/99<sup>23</sup>.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei nº 13.005/2014<sup>24</sup>, com vigência para 10 anos, intensifica o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, como forma de alcançar as metas previstas, bem como a aplicação de estratégias, conforme pode-se comprovar na redação do Art. 7º, no inciso 4:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (Brasil, 2014, art. 7º).

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, cuja relatora foi Rita Gomes do Nascimento<sup>25</sup>, destaca a importância da Lei nº 11.645/2008 como uma grande conquista para o movimento

<sup>22</sup> Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

<sup>23</sup> Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 30 dez. 2024.

<sup>24</sup> Consultar texto na íntegra. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 dez. 2024.

<sup>25</sup> Rita Potyguara, indígena do Povo Potiguara do Ceará. Pedagoga (UECE), especialista em Gestão Escolar (UECE), mestra em Educação (UFRN) e doutora em Educação (UFRN). Pós-Doutorado no Programa de Estudos Pós-graduais (PEP) da Universidad Nacional Tres de Febrero/Argentina (UNTREF/AR). Professora da Secretaria de Educação do Ceará. Atualmente é diretora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso BR) e coordenadora do Programa Povos Indígenas, Populações Negras e Comunidades Tradicionais. Exerceu o cargo de Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena de 2012 a 2015 e de Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais de 2015 a 2019, no Ministério da Educação. Desenvolve pesquisas na área de educação indígena, possui também experiência nas áreas de gestão escolar, formação docente, práticas pedagógicas, didática, avaliação e currículo.

indígena brasileiro. De igual forma, demonstra um panorama global de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados.

No corpo do texto desse parecer estão descritos alguns documentos no âmbito internacional, que embasaram a elaboração dessa lei, tais como: a Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas Tribais<sup>26</sup>; a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas<sup>27</sup>; a Declaração e o Programa de Ação adotados em 2011, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Conexa<sup>28</sup>; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas<sup>29</sup>.

As orientações contidas nesses documentos, juntamente com a Constituição Federal de 1988, reconhecem o Brasil como um país pluriétnico e multicultural, contribuindo para a representação dos povos indígenas nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas.

A base para a Educação Básica foi prevista na CF de 1988. A LDB reforçou essa premência, contudo, apenas em 2014, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo da criação de uma base para todo o território brasileiro é garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, com a finalidade de reduzir as desigualdades educacionais presentes no Brasil, nivelando para além de elevar a qualidade do ensino no país.

Concebida assim, as discussões para elaboração da BNCC<sup>30</sup> iniciaram em 2015, finalizando em 2018, durante os governos Dilma Rousseff e Michel Temer, ou seja, em um contexto de profundo conflito político. Ao longo desse período foram elaboradas três versões da base. A versão final da BNCC é considerada como:

<sup>26</sup> Consultar Artigo 31. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72). Acesso em: 31 dez. 2024.

<sup>27</sup> Consultar Artigo 4º. Disponível em: [https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_minorias.pdf](https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf). Acesso em: 30 dez. 2024.

<sup>28</sup> Consultar artigo 97 – Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. acesso em 30 dez. de 2024.

<sup>29</sup> Consultar Artigo 15 – Disponível em [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). acesso e, 30 dez. de 2024.

<sup>30</sup> Base Nacional Comum Curricular - O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). acesso em 31 dez de 2024.

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 9).

Em seu texto, a BNCC trata da construção de currículos interculturais e bilíngues para os sistemas próprios de aprendizagem, como ocorre na educação indígena. Fundamenta-se, portanto, na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que versa sobre a formação do professor indígena.

Novas mudanças ocorreram em 2017 com a proposta da BNCC e mais uma alteração feita na LDB, por força da Lei nº 13.415/2017, que em seu artigo 35-A trata:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (Brasil, 2017, art. 35-A).

Há muitas controvérsias em relação à BNCC, contudo, é o documento que fundamenta nossas práticas pedagógicas.

É válido destacar que se pesquisou no portal do MEC todas as legislações e normativos já publicizadas no âmbito da Educação, específicas para as populações indígenas. Todavia, não se discorre sobre elas.

Quadro 2 – Legislação e normativos<sup>31</sup> no âmbito da Educação, destinados às populações indígenas.

Nº	Lei	Estabelece
1	Portaria nº 28, de 12 de abril de 2024	Institui a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena - Capema, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação - Secadi/MEC.
2	Parecer CNE/CEB nº 14, de 11/11/2015	Trata das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos Indígenas na educação básica em decorrência da Lei nº 11.645/2008.
3	Parecer CNE/CEB nº 9, de 7/10/2015	Estabelece orientações para a promoção do acesso de Povos Indígenas de recente contato a processos educacionais.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/normativos#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2012.416%2C%20de%202009,superior%20para%20os%20povos%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 21 dez. 2024.



4	Resolução CNE/CP nº 1, de 7/1/2015	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, de acordo com Parecer CNE/CP nº 6/2014.
5	Parecer CNE/CP nº 6, de 2/4/2014	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
6	Portaria nº 98, de 6/12/2013	Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.
7	Portaria nº 1.062, de 30/10/2013	Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE.
8	Portaria MEC nº 389, de 9/5/2013	Cria o Programa Bolsa Permanência que estabelece valores diferenciados para estudantes indígenas e quilombolas, reconhecendo suas vulnerabilidades socioeconômicas na permanência e êxito no percurso acadêmico.
9	Portaria nº 1.061, de 30/10/2013	Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola.
10	Resolução CNE/CEB nº 5, de 22/6/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
11	Parecer CNE/CEB nº 13, de 10/5/2012	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
12	Parecer CNE/CEB nº 10, de 5/10/2011	Trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.
13	Lei nº 12.416, de 9/6/2011	Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.
14	Parecer CNE/CEB nº 1, de 10/2/2011	Responde a questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena.
15	Decreto nº 6.861, de 27/5/2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE).
16	Lei nº 11.645, de 10/3/2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/1/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
17	Resolução CNE/CEB nº 3, de 10/11/1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
18	Parecer CNE/CEB nº 14, de 14/9/1999	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
19	Decreto nº 26, de 4/2/1991	Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
20	Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559, de 16/4/1991	Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.
21	LDB – Lei nº 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigos 26-A, Artigo 35-A, Parágrafo 3º, Artigo 78 e 79.
22	Decreto nº 5.051, de 19/4/2004	Promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, substituído pelo <u>Decreto 10.088, de 5/11/2019</u> .
23	Constituição da República Federativa do Brasil, de 5/10/1988	Artigos 210, 215, 231, 232.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para visualizar melhor, elaborou-se o quadro acima, relacionando os documentos em ordem cronológica, iniciando pela legislação mais recente, finalizando com a mais antiga, a Constituição Federal de 1988.

### 3 ENSINO DE HISTÓRIA E DE LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA

#### Índio eu não sou

Não me chame de “índio” porque  
Esse nome nunca me pertenceu  
Nem como apelido quero levar  
Um erro que Colombo cometeu.  
[...]

“Índio” eu não sou.  
Sou Kambeba, sou Tembê  
Sou kokama, sou Sataré  
Sou Guarani, sou Arawaté  
Sou tikuna, sou Suruí  
Sou Tupinambá, sou Pataxó  
Sou Terena, sou Tukano  
Resisto com raça e fé.

(Márcia Kambebe)<sup>32</sup>

Nesta seção, revisita-se a história da disciplina nas últimas décadas, na concepção de Circe Bittencourt e Elza Nadai. Aprofunda-se o assunto referente ao ensino de história e de cultura indígenas à luz da Lei nº 11.645/2008. Abordar-se-á o ensino de história nos anos iniciais, alinhado à BNCC. Tratar-se-á do ensino de história dando destaque ao(s) letramento(s) fundamentados na ideia de Magda Soares e Peter Lee, apontando-se a perspectiva do trabalho interdisciplinar entre História e Literatura. Na sequência, revisita-se a história da literatura nativa brasileira, revelando a emergência da literatura indígena contemporânea, por vozes indígenas, apresentando os principais representantes e obras para o público infantojuvenil, além de destacar o mercado editorial, como forma de contemplar todo o referencial teórico da pesquisa.

#### 3.1 O ensino de História no Brasil contemporâneo

Recentes pesquisas abordam o distanciamento entre o conhecimento acadêmico, científico e o conhecimento histórico escolar no que se refere aos povos indígenas (Bittencourt, 2013, p. 102). Esse distanciamento pode estar relacionado ao desconhecimento

---

<sup>32</sup> Márcia Wayna Kambeba é indígena, do povo Omágua/Kambeba no Alto Solimões (AM). Nasceu na aldeia Belém do Solimões, do povo Tikuna. Mora hoje em Belém (PA) e é Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas. Escritora, poeta, compositora, fotógrafa e ativista. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba/>. Acesso em: 31 dez. 2024.

sobre quem são e como vivem no tempo presente. Observa-se que o olhar sobre os indígenas ainda os vê como povos que vivem distantes, nas florestas intocadas, vitimizados pelo processo de colonização. Essa concepção etnocêntrica que permanece presente no universo escolar precisa urgentemente ser desconstruída e dar visibilidade aos povos indígenas, respeitando-os em todas as suas diversidades e complexidades.

É perceptível que a abordagem da temática indígena nos espaços educacionais está vinculada a um pensamento positivista e evolucionista elaborado no século XIX, segundo o qual os indígenas eram considerados povos sem histórias e sem futuro, predestinados a desaparecer. “Pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção” (Monteiro, 2001, p. 4). Essa representação foi intencional para validar a espoliação das terras indígenas naquele período, prática que se estende aos dias atuais.

Os estudos atuais sobre os povos indígenas, com um olhar decolonizado, só foram possíveis graças às transformações ocorridas no campo do ensino da história. Com efeito, ocorreu uma notável renovação historiográfica a partir dos anos 70. O campo disciplinar ampliou o diálogo com as diferentes ciências: antropologia, sociologia, literatura, psicologia, geografia, entre tantas outras, além de amplificar seu olhar sobre as fontes.

A produção historiográfica brasileira do século XX é bastante influenciada pela historiografia francesa. Nessa perspectiva, a *Escola dos Annales*<sup>33</sup> tem presença marcante no campo historiográfico brasileiro, especificamente com a terceira e quarta geração do grupo.

A expressão Nova História Cultural (NHC) passou a ser utilizada no final da década de 80. “A NHC é a forma dominante de história cultural – alguns até mesmo diriam a forma dominante de história – praticada hoje” (Burke, 2005, p. 68). Esse autor destaca a contribuição de quatro teóricos para o desenvolvimento da NHC: Mikhail Bakhtin, no campo da linguagem e da literatura; Michael Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu. E afirma que “o interesse por cultura, história cultural e “estudos culturais” ficou cada vez mais visível nas décadas de 1980 e 1990” (Burke, 2005, p. 45).

As transformações no campo historiográfico fizeram emergir, ainda nessa década, o gênero histórico, a “micro-história”, que “era uma reação à crescente desilusão chamada

---

<sup>33</sup> A **Escola dos Annales** foi um movimento historiográfico surgido na França durante a primeira metade do século XX, que se caracterizou por uma ruptura com a historiografia tradicional. Desde seu surgimento, passou por quatro fases e teve grandes nomes como representantes de cada uma. A primeira, a fase de fundação, é identificada por seus criadores Marc Bloch e Lucien Febvre. A segunda fase, datada de 1950, é caracterizada pela direção e marcante produção de **Fernand Braudel**. A partir da terceira geração, a Escola dos Annales passou a receber uma identificação mais plural, na qual se destacaram vários pesquisadores, como **Jacques Le Goff** e **Pierre Nora**. Na quarta geração, que se inicia em 1989, há um desenvolvimento notório da História Cultural. Os grandes nomes que a representam são, por exemplo, **Georges Duby** e **Jacques Revel**.

‘narrativa grandiosa’ do progresso, da ascensão da moderna civilização ocidental [...] Essa história triunfalista passava por cima das realizações e contribuições de muitas outras culturas [...] (Burke, 2005, p. 61). Essa reação consistiu na consciência cada vez maior daquilo que ela havia deixado de fora ou tornado invisível, como as populações subalternas. Essa consciência suscitou os estudos pós-coloniais.

Ao final dos anos 80, desponta a chamada “nova história indígena”, cujo objetivo principal reside em redesenhar a atuação dos indígenas na história, evidenciando o protagonismo deles. Todavia, a “história indígena no Brasil” inicia nos anos 90, com os estudos de John Monteiro<sup>34</sup>, que desbravou caminhos e apontou novas direções para o fazer histórico e antropológico no Brasil. A partir das pesquisas deste renomado autor, desponta uma nova bibliografia, que vem contribuindo para ampliar a visibilidade dos povos indígenas, antes ignorados pela história nacional, bem como apresenta as concepções desses povos sobre seu passado, incluindo a história de contato e da conquista.

A renovação do ensino de História, em especial a do Brasil, com início nos anos 1960, teve que esperar a década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar ditatorial (Bittencourt, 2018).

O golpe militar de 1964 atingiu também as instituições de ensino, instaurando um clima de tensão e acirrada censura. Assim, escolas foram fechadas, professores e alunos presos, instituindo, portanto, um controle sobre a disciplina histórica, “quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros” (Nadai, 1993, p. 158).

Na década de 1970, mais precisamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692/71, e o Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação, determinaram que na matéria de Estudos Sociais comportaria conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), constituindo parte do núcleo comum do currículo do 1º grau, acentuando o caráter de nacionalismo. Nessa perspectiva, a especificidade da história caiu em detrimento dos Estudos Sociais.

Por força desta lei, a escola secundária foi ampliada para oito anos de duração, incorporando a escola primária, constituindo o ensino de 1º grau, atendendo alunos na faixa etária de 7 a 14 anos de idade; o ensino de 2º grau – com duração de 3 a 4 anos – adotando o

---

<sup>34</sup> John Manuel Monteiro – A tese em História Econômica, defendida em 1985 na Universidade de Chicago, deu origem ao livro “Negros da Terra”. O livro, exemplo de pesquisa documental, revela o papel desempenhado pelos indígenas na história de São Paulo durante os séculos XVI e XVII.

regime profissionalizante; o Ensino Supletivo – destinado a jovens e adultos que não tenham concluído na idade própria.

Em decorrência dos problemas educacionais que se multiplicaram sob o regime militar, o retorno da História como disciplina foi um desafio que professores das redes de ensino e das universidades enfrentam ainda na atualidade (Bittencourt, 2018).

Desse modo, o fim do regime ditatorial impôs a necessidade de renovação dos currículos, de propostas que incorporassem a nova realidade sociocultural e a do mundo do trabalho. Assim sendo, era urgente a aprovação de novas diretrizes para o ensino brasileiro.

Nesse contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, bem como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (Brasil, 1998). E da pressão dos movimentos sociais também foram introduzidas a história da África e das culturas afro-brasileiras e a história dos indígenas, por força das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que, de forma ainda muito lenta de inserção em currículos, permanecem submetidos à perspectiva eurocêntrica, mas anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático (Bittencourt, 2018).

### 3.1.1 O ensino de História e a cultura indígena: uma questão de direito à luz da Lei nº 11.645/2008.

Vale destacar que a Lei nº 10.639/2003 é considerada um marco divisor no campo da educação, todavia, a temática indígena não constava nessa lei, o que provocou a mobilização e a pressão dos movimentos indígenas e indigenistas atendidos somente ano de 2008, com aprovação da Lei nº 11.645/2008, consolidando seus direitos já conquistados na Constituição Federal de 1988. Segundo o que essa lei preceitua, a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” passaram a constar no currículo da Educação Básica, incluindo as redes de ensino públicas e privadas do Brasil.

Não obstante, cabe destacar que essa normativa estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, porém, não prevê sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

Consta no texto da Lei nº 11.645/2008:

**Art. 1º** O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o

estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso).

Ao analisar o texto percebe-se que a referida lei é vaga, deixa lacunas que levam a reflexões, posto que não direciona de forma efetiva as ações.

Na percepção de Brighenti:

[...] a Lei nº 11.645/2008 carece de maior regulamentação, especialmente no que tange as obrigações legais das unidades de ensino[...]. Há na verdade uma ausência de instrumentos de controle que possam cobrar o cumprimento, resultando em [...] escolas que sequer conhecem a existência da Lei, bem como Secretarias de Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema [...] (Brighenti, 2016, p. 233).

Em razão desse hiato, tornou-se necessário outro dispositivo legal, denominado Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015, que trata das Diretrizes Operacionais para implementar essa temática na Educação Básica, resultante da Lei nº 11.645/2008.

Não obstante, deve-se considerar que ambas as normativas reforçam o reconhecimento social e cultural dos povos indígenas como sujeitos de direito.

Nessa perspectiva, o movimento indígena no Brasil<sup>35</sup> se manifestou em relação à promulgação dessa lei, passando a exigir que o direito à educação diferenciada fosse atendido, revisto e repensado, e ainda assumindo o papel de protagonista de suas histórias e culturas, como previsto na Resolução CNE/CEB nº 5/2012:

[...] que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (Brasil, 2015, p. 7).

---

<sup>35</sup> Movimento indígena no Brasil, aliado a movimentos indígenas internacionais, consolida-se no Brasil, a partir da década de 1970, devido à urgente necessidade de demarcação de terras, em relação às políticas expansionistas da ditadura militar. Atualmente, as reivindicações desse movimento envolvem não apenas o território físico, mas a garantia de manter sua cultura e seu modo de vida.

A indígena Rita Potyguara, relatora do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, afirma que “a correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos” (Brasil, 2015, p. 2). Igualmente, ressalta que a inclusão dessa temática no currículo da Educação básica amplia a percepção sobre as relações étnico-raciais, requer diferentes metodologias de ensino e pesquisa, novos objetivos e metas. De igual modo, provoca a reflexão sobre conceitos, teorias e práticas que determinaram historicamente as relações dessas populações com o Estado e a sociedade brasileira.

No entendimento de Brighenti:

[...] a efetivação da Lei nº 11.645/2008 passa necessariamente por um processo radical e contínuo de decolonialidade, de rompimento com as orientações filosóficas que fundamentaram a criação do imaginário indígena produzido no século XIX e ressignificado ao longo do século XX (Brighenti, 2016, p. 243).

Nessa perspectiva, a inclusão dessa temática impõe um novo olhar para a sociodiversidade brasileira, portanto, requer, em termos de metodologia, que:

[...] essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas [...]. Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena (Brasil, 2015, p. 9).

Para que isso ocorra se faz necessário que os sistemas de ensino promovam a devida articulação para alcançar os objetivos propostos pela Lei nº 11.645/2008, baseada no regime de colaboração previsto na Constituição Federal e na LDB. Desse modo, nos termos deste Parecer, para o cumprimento da lei os sistemas de ensino devem estruturar seus currículos, de forma que os estudantes possam:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com



a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.

4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.

5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.

6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.

7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.

8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (Brasil, 2015, p. 9).

Da mesma forma, o Parecer sugere aos sistemas de ensino que estimulem e orientem os estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição para:

1. Elaborar ou reformular, com a participação de toda a comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo.

2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola.

3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar.

4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural.

5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena.

6. Diagnosticar e enfrentar, por meio de diferentes ações e procedimentos, os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância existentes em suas dependências, procurando dar-lhes o devido encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária.

(Brasil, 2015, p. 10).

Nota-se que as Instituições de Educação Superior já estão implementando ações no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores. Algumas IES já modificaram seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), como forma de atender aos preceitos dessa lei. Entretanto, essas iniciativas não são suficientes para alcançar os objetivos propostos pela Lei nº 11.645/2008.

Potyguara (2021) destaca que perante a complexidade e diversidade dos povos indígenas brasileiros, os resultados esperados da Lei nº 11.645/2008 são:

1. promover o conhecimento da história e das culturas destes povos com vistas à construção de novas imagens que os representem como sujeitos ativos no processo de construção da nação; 2. que referenciem seus modos de organização social e simbólica de maneira positiva, suas intencionalidades históricas e culturais; 3. que os descrevam, enfim, como sujeitos de sua própria história (Potyguara, 2021, p. 17).

Contudo, sabe-se que a lei não é garantia de que a temática indígena seja tema de estudo em sala de aula, pois há carência de materiais didáticos de qualidade e ausência de qualificação profissional. Soma-se a tudo isso, o preconceito e os estereótipos construídos ao longo do tempo, ainda presentes em contextos escolares. De acordo com Brighenti:

Além da normatização e fiscalização pelo seu cumprimento, a Lei nº 11.645/2008 deveria ser precedida por processos educativos em todos os meios para além da educação escolar, transformando o conhecimento sobre a história e cultura indígena em ato “natural” e não “legal”, especialmente em sociedades multiculturais (Brighenti, 2016, p. 234).

### 3.1.2 Ensino de História nos anos iniciais e a BNCC

Para Carr (1996, p. 67): “Todo ser humano em qualquer estágio da história ou pré-história, nasce numa sociedade e, desde seus primeiros anos, é moldado por essa sociedade”. E sob essa suposição, nos tornamos sujeitos históricos, considerando a dinâmica das sociedades, posto que a cada dia o indivíduo constrói sua história, e ela constitui a história da humanidade, tendo em vista que entender o passado contribui para a compreensão do presente. Como expresso no documento abaixo:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (Brasil, 2018, p. 397).

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a História se constitui de acontecimentos, objetos, pessoas, e até mesmo construções, ou seja, tudo o que nos cerca pode ser denominado como tal, pois cada elemento contribui de maneira significativa para a composição dela. Segundo Borges (1987, p. 45): “Quer saibamos ou não, somos parte da história e temos então, todos, desde que nascemos uma ação concreta a desempenhar nela”. Por conseguinte, o que construímos ao longo de nossa existência se concretiza através de uma história, podendo fazer parte de uma família, cultura, sociedade ou até mesmo da história pessoal de cada um.

Novos estudos no campo da História têm fornecido subsídios para se traçar estratégias, finalidades, temáticas e metodologias mais adequadas ao ensino de História na Educação Básica. As pesquisas apontam a importância de se perceber a relação das crianças com a História, justificando sua inserção como disciplina escolar desde a educação infantil para auxiliar as crianças em seu processo formativo e identitário (Cainelli, 2008; Cooper, 2006, Silva 2017).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança deverá desenvolver várias de suas habilidades, competências e conhecimentos e, para que isso ocorra, é preciso que as disciplinas abordem conteúdos que sejam significativos para ela, a fim de que possa utilizá-los de alguma forma no decorrer de sua vida escolar, e, também, na sua vivência em sociedade.

Geralmente, quem atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o Pedagogo, professor polivalente, que para exercer sua prática pedagógica necessita de conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, de conhecimento disciplinar. Para Libâneo (2015), essa questão impacta na prática pedagógica do professor, que se vê, muitas vezes, desprovido dos saberes dos conteúdos. Sua formação o habilita para a docência; ao mesmo tempo que, muitas vezes, é insuficiente e frágil diante dos desafios de ensinar. Nesse sentido, concorda-se com Caimi (2010, p. 70), ao “[...] considerar que o conhecimento histórico que esse professor dispõe para ensinar aos alunos está circunscrito, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica de acordo com a cultura presente no seu meio social”.

Diante do exposto, Fonseca ratifica que:

[...] as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais do que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. [...] No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto de ensino de história é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que

dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas (Fonseca, 2005, p. 71).

Considerando ser a partir dos anos iniciais que a criança começa a despertar o pensamento crítico e reflexivo, nessa etapa de ensino, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, visto que a criança identifica o professor como um referencial de conhecimento. Dessa maneira, cabe ao professor a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma gradativa e processual, propiciando meios para que o aluno primeiramente comece a dar importância para a história de sua vida, de forma a reconhecer-se dentro de sua própria história, levando-o a compreender que todos nós somos sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano faz com que ela possa ver a disciplina como uma construção de identidade e de memória, contribuindo para seu crescimento intelectual. Assim sendo, o ensino de História nos anos iniciais permite o autorreconhecimento do aluno como ser histórico capaz de produzir e reproduzir ações e conhecimentos.

Fonseca (2009, p. 62) afirma que o reconhecimento da criança como sujeito histórico é porque “as crianças não apenas estão na história, mas fazem história, são sujeitos, logo cidadãos”, portanto, precisa-se “combater as posições autoexcludentes por meio de atividades que propiciem o autoconhecimento da criança, a compreensão do “eu” como sujeito produtor de história e saberes”.

Na concepção de Gil e Almeida (2012), o ensino de História nos anos iniciais é de suma importância, ao considerar que a aula de história é lugar:

Para construir hipóteses, suposições, e discutir modos como outras sociedades resolveram os desafios de seu tempo. A História também tem compromisso com a formação cidadã, quando aponta caminhos para compreender que a sociedade é formada por grupos diferentes, que devem ser respeitados e compreendidos historicamente (Gil; Almeida, 2012, p. 27).

Desse modo, a compreensão da construção do “eu” e do “outro”, e a construção do “eu” e do “nós”, que tem lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio pessoal, favorece o estudo dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, em especial, das matrizes afro e indígena, posto que fortalece o reconhecimento do “eu” e o sentimento de pertencimento à vida familiar e da comunidade, bem como da própria história de vida e da sua cultura, fatores primordiais para a constituição de saberes e do sentimento de pertencimento a um determinado grupo ou cultura.

Nesse sentido, a escola assume o papel de educar integralmente o indivíduo, reconhecendo o ser humano como sujeito da educação, para que ele possa aprender e compreender os fatos de forma ativa e participante, desenvolvendo sua capacidade de percepção crítica, sendo ele o autor de suas próprias ideias e não mero reprodutor, reconhecendo-se como sujeito histórico. E o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas um mediador de ações, que destaca a importância da disciplina para o processo de formação do aluno, e com o uso de diferentes recursos e metodologias, propicia a aprendizagem dos conteúdos historiográficos.

Assim, o professor deve fazer uso de práticas pedagógicas que contribuam para a prática da tolerância, respeitando as diferenças existentes no contexto escolar. Logo, as práticas pedagógicas devem incluir diferentes metodologias. O trabalho planejado com diferentes tipos de textos e fontes, e com uma diversidade de linguagens, pode e deve promover uma aprendizagem significativa. Segundo Borges (1987, p. 47): “o que é preciso fazer é uma história que, mesmo estudando o passado mais remoto, faça explicar a realidade presente”, levando o aluno a compreender o conteúdo específico da disciplina, articulando principalmente com seu contexto de vida.

A partir do conhecimento adquirido pelos alunos, eles passarão a compreender as diversas relações que ocorreram com o passar do tempo, bem como desenvolver valores e atitudes às diferentes formas de vida e culturas, compreendendo que somos sujeitos inseridos em tempos e espaços distintos.

Não obstante, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, costuma-se explorar datas comemorativas.

Mendonça (2005) afirma que:

[...] é possível refletir um pouco mais sobre o fato de as datas cívicas adentrarem, todos os anos, nossos calendários, principalmente os escolares, desde o início do século XX dos ritos festivos e símbolos nacionais, fortalecendo-se, ainda mais na década de 1970, por meio de intervenções explícitas do governo que, utilizando leis e decretos, estabeleceu oficialmente as festividades cívicas nos órgãos públicos, principalmente naqueles responsáveis pela educação (Mendonça, 2005, p. 31).

O ensino de História, nessa abordagem, busca a construção de uma identidade nacional, protagonizada por heróis e destacando suas conquistas. Segundo Bergamaschi:

Observando o que é oferecido nas escolas como conhecimentos históricos para as séries iniciais, evidencia-se como prática recorrente o desenrolar de datas comemorativas. O ensino de história assume uma perspectiva que se resume em festejar datas num desfile linear, anacrônico e sem significado, ao

lembrar fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés, decorrente da atuação épica de personagens, reverenciados como "heróis", e que figuram como seres sobrenaturais. Agindo assim, a escola está contribuindo para canonizar uma verdade, naturalizar uma narrativa, onde não cabe a multiplicidade e nem tampouco a vida das pessoas que a estudam. (Bergamaschi, 2014, p. 21-22).

Todavia, cabe ao professor tornar esses momentos experiências de aprendizado, ou seja, criar situações que façam com que o aluno reconheça a importância do ensino de História, que se permita um novo olhar e uma nova reflexão para essas datas comemorativas, buscando narrativas outras para explicar esses marcos de memória, além de contribuir para a construção e reconstrução de novas representatividades.

Neste sentido, por meio do ensino de História, espera-se que o aluno consiga estabelecer a relação entre o presente e o passado, percebendo-se como parte do processo social, reconhecendo as semelhanças e diferenças em seu grupo familiar, na escola e na comunidade, bem como as mudanças e permanências nos locais que frequenta e, sobretudo, praticando a tolerância e o respeito pelas diferenças e valorizando a diversidade do seu tempo e espaço.

Essas orientações para a Educação Básica seguem as bases normativas e curriculares para o ensino de História. A LDBEN indica aos estabelecimentos de ensino a definição dos conteúdos curriculares por meio da Base Nacional Comum Curricular. No componente de História, é preciso garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas.

Segundo a BNCC, as competências devem ser:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e transformação e processos de manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (Brasil, 2018, p. 402).

Para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, a BNCC foi estruturada em competências. Nesse documento, a competência é definida como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do dia a dia, do mundo do trabalho e, sobretudo, para exercer a cidadania. Já as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.

A organização estrutural da BNCC no Ensino Fundamental é dividida por áreas do conhecimento. Essa organização busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens das inúmeras disciplinas, agora denominadas de componentes curriculares. Dessa maneira, as áreas do conhecimento com os respectivos componentes curriculares contidas na BNCC são:

Quadro 3 – Áreas do conhecimento e Componentes Curriculares - Ensino Fundamental I

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia
	História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Brasil (2017)

Um dos principais objetivos do ensino de história, segundo a Base Nacional Comum Curricular:

É estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2017, [n.p.]).

A BNCC do Ensino Fundamental – anos iniciais conecta-se com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, prevendo uma articulação progressiva, ampliando para as novas possibilidades na construção de conhecimentos.

O documento determina que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco da ação pedagógica centra-se na alfabetização, e ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais, a progressão do conhecimento realiza-se pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem, além da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (Brasil, 2017).

Em relação às temáticas do Ensino Fundamental – anos iniciais, a BNCC orienta que do 1º ao 5º ano as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. No 3º e no 4º ano

contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. No 5º ano, visa-se explorar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização, a noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades, trabalhando nessa perspectiva uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.

### 3.1.3 O ensino de História na perspectiva do(s) letramentos(s)

As novas tecnologias presentes na sociedade moderna nos impelem a viver em um mundo literalmente letrado. Em razão disso, agora há uma demanda crescente pelo desenvolvimento do letramento em todas as disciplinas ofertadas no Ensino Fundamental.

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. A História se utiliza de diferentes textos, com uma diversidade de linguagens (cinematográfica, fotográfica, pictórica, a dos quadrinhos, a da charge, a da literatura, a dos jornais etc.). Sabendo-se que a leitura possibilita o acesso a conteúdos e a conceitos históricos, a tarefa de ensinar a ler e a escrever também circunscreve o campo da história nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, professores de todas as áreas do currículo vêm sendo desafiados a desenvolver um trabalho com o ensino da leitura, para “proporcionar, ao conjunto das crianças brasileiras, o domínio da linguagem culta que é uma das tarefas precípua da escola” (Silva, 2004, p. 70).

Nesse contexto, inicia-se definindo leitura, letramento, letramento literário e letramento histórico.

Desde a tenra idade, a criança assume o papel de leitora do mundo a sua volta, lê gestos, movimentos, emoções, sensações, sons e tudo que compõe seu universo. Essas são as primeiras leituras. Por essa razão, para formar leitores, é necessário estimular estas diversas leituras e despertar o interesse da criança pelos livros, pelas histórias, pelos contos e recontos. Com efeito, é na escola, no ensino formal, através das experiências e relações que estabelece que ela deverá se apropriar da leitura, posto que “[...] começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita” (Silva, 2002, p. 31).



Diante do exposto, deve-se compreender como o letramento literário é importante para a formação de leitores, pois é um dos estímulos mais importantes para a leitura das crianças.

Abramovich (2004, p. 16) destaca que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

Para Solé<sup>36</sup> (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Cabe, por conseguinte, à escola o papel de contribuir com a formação do leitor, que não se limite a reproduzir, mas que seja provocado a buscar nas entrelinhas o sentido do texto. Nesse sentido, a escola que irá “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (Solé, 1998, p. 17).

Cosson (2014, p. 36)<sup>37</sup> defende que “uma das principais funções da escola é, justamente, constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura”, ratificando a importância da instituição escolar na formação do leitor proficiente, considerando que não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação.

Diante do exposto, pode-se inferir que o papel da leitura na escola está intrinsecamente relacionado ao conceito de letramento.

O campo de estudos sobre letramento, iniciado nas décadas de 1970-1980, vem se ampliando em todas as áreas, todavia, há muitas controvérsias em torno de tal conceito. A partir da década de 1980, o Brasil passou por grandes mudanças, promovidas pelo desenvolvimento social, cultural, econômico e político, fomentando múltiplas demandas nas práticas sociais e profissionais e, com isso, novas maneiras de comunicação. Por conseguinte, impulsionou avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita.

Nesse contexto, o letramento surgiu para atender a novas demandas sociais, que necessitam de diversas habilidades para ler e escrever nas diferentes situações sociais e profissionais. Por essa razão, outros pesquisadores discutem o conceito de letramento, apresentando vários conceitos, e com pontos de vista diferentes.

---

<sup>36</sup> Isabel Solé, professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha.

<sup>37</sup> Rildo Cosson é doutor em Letras pela UFRS, e em Educação pela UFMG. Atualmente, é pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita e professor visitante da UFPB. Publicou os seguintes livros: *Círculos de leitura e letramento literário*; *Letramento literário: teoria e prática*; *Paradigmas do ensino da literatura* e *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, pela Editora Contexto.

Segundo Terra (2013, p. 31), “o crescente interesse pelos estudos do letramento tem transformado tal palavra em uma metáfora que vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita”.

Para Magda Soares<sup>38</sup>, o termo surge na década de 1980 como letramento (português do Brasil), literacia (português de Portugal), *illettrisme* (França) ou *literacy* (países anglófonos). Com exceção do Brasil, nos demais países o termo traduz uma preocupação com o iletrismo, ou seja, refere-se a uma parte de sua população que, mesmo possuindo a proficiência da leitura e da escrita, não realiza de forma plena e permanente práticas sociais (escolares, acadêmicas ou profissionais) que caracterizam a condição letrada.

No Brasil, a construção de um arcabouço teórico sobre letramento foi mais evidente no campo da Língua Portuguesa (Tfouni, 1988; Kleiman, 1995; Soares, 2002, 2005). Desse modo, o conceito de letramento, primeiramente, foi introduzido no campo da linguagem verbal em estreita relação com o processo de alfabetização<sup>39</sup>.

Soares (2001, p. 19) afirma que “letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Dessa maneira, os indivíduos ou grupos adquirem estado ou condição cognitiva que lhes oportunizem realizar práticas de leitura e escrita consoantes com seus desejos e necessidades.

Pode-se, portanto, inferir que o letramento é bem mais complexo do que a alfabetização. Ele corresponde à interpretação e ao domínio da língua, não apenas à decodificação dela. Por exemplo, quando a pessoa é capaz de compreender um texto, explicar uma história, falar e se expressar de forma eficiente, considera-se então um sujeito letrado.

Para Tfouni (1995, p. 20): “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Isto posto, à alfabetização compete à aquisição do sistema convencional da escrita por meio da escolarização em espaços formais, portanto, a alfabetização realiza-se na esfera do individual. Em contrapartida, o letramento,

---

<sup>38</sup> Linguista brasileira, autora de vários livros que abordam a questão da alfabetização e letramento.

<sup>39</sup> Alfabetização é compreendida, assim, como o processo de aquisição do código escrito, compreendendo nele as competências e as habilidades da leitura e da escrita. Ou seja: quando se fala em alfabetização, fala-se necessariamente em um processo que envolve uma mecânica de aquisição da linguagem escrita. No entanto, quando se alfabetiza, desenvolve-se paralelamente uma dimensão de compreensão de significados. Isso envolve o que a autora chama de letramento: a imersão da criança no reconhecimento dos usos da cultura escrita (Soares, 2003).

evidencia os caracteres sócio-históricos da apropriação da escrita, processando-se em âmbito social.

Kleiman (1995, p. 19) define letramento como: “Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa perspectiva, o letramento é concebido como práticas sociais de leitura e escrita, e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Nesse sentido, a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento visa replicar e reverberar os usos e as funções sociais da língua materna.

Ao observar os impactos da cibercultura nas práticas de leitura, escrita e no letramento, Soares (2002) ratifica que é necessário pluralizar a palavra letramento, como já se faz na literatura internacional, para que o conceito possa abarcar uma maior variedade de eventos, em razão das múltiplas formas de interação com o mundo que inclui a palavra escrita, a comunicação visual, auditiva, espacial, entre outras.

Com efeito, o processo de criação e interpretação de textos vem se ampliando e modificando. O texto pode ser construído com cores, animações, imagens dentre outros recursos, passando a exigir novas habilidades para compreensão das mensagens. Face a essa necessidade, justifica-se trabalhar os multiletramentos na escola.

Rojo<sup>40</sup> (2012) enfatiza que ao considerar os dois "multi": a multiculturalidade e a multimodalidade, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento que, segundo ela, aponta para a multiplicidade e a variedade das práticas letradas.

Terra<sup>41</sup> (2013, p. 29) conclui que a tendência dos Novos Estudos do Letramento “é um caminho profícuo para a (re)definição de um letramento escolar capaz de possibilitar ao aluno chances de aplicar em sua vida extraclasse os conteúdos que ele está aprendendo na escola”. Isto é, o letramento proporcionado nas atividades escolares precisa estar articulado à realidade cotidiana dos estudantes.

No campo do letramento literário, Paulino e Cosson (2009, p. 61) o definiram como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. O

---

<sup>40</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo possui graduação em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestrado e doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC de São Paulo. Professora associada livre docente (MS5-2) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>41</sup> Publicado no artigo Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita, que é uma adaptação do capítulo da Tese de Doutorado em Linguística Aplicada (Terra, 2009), sob a orientação da Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

letramento traz essa perspectiva de que a criança insira, compreenda e perceba a literatura no cotidiano e se sinta estimulada para novas leituras.

Para Cosson, a leitura de textos literários aproxima a criança do universo literário, e por meio da literatura, a criança identifica-se, escuta, imagina, conta e reconta histórias, estimulando sua cognição, afetividade, expressão, linguagem, de maneira a “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17).

No entendimento de Zaponne, as práticas de letramento literário são todas aquelas em que reside a escrita literária, tendo o traço de ficcionalidade como sua categoria mais importante: “Audiência de novelas, séries, filmes televisionados, o próprio cinema, em alguns casos, a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.” (Zappone, 2008, p. 31).

No campo da História, a discussão dos conceitos de letramento, ainda que incipiente, vem se expandindo. Os pressupostos para uma conceituação de letramento em História encontram ressonância em trabalhos acadêmicos, fundamentados nas categorias de “consciência histórica”, produzidas por Jorn Rusen.

Peter Lee (2006), pesquisador britânico, alega que o letramento histórico (*historical literacy*) influencia na construção do conhecimento histórico dos alunos. Baseado no conceito de consciência história de Rusen, afirma que:

Qualquer consideração útil [para a construção da noção de *historical literacy*] exige prestar atenção em dois componentes: primeiro, as ideias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo sua orientação em relação ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro). Pesquisas conectando esses dois componentes de literacia histórica tiveram seu início recentemente, apesar da abordagem teórica de Rusen dirigida à consciência histórica ter inspirado a investigação do segundo componente já há algum tempo em partes da Europa (Lee, 2006, p. 131).

Para Rüsen (2006), o aprendizado da história não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. O conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais, tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Ou seja, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para compreender o presente e

“antecipar”, no plano mental, o futuro, em forma de previsão pertinente (Medeiros, 2006; Barca, 2006).

Na concepção de Lee (2006), o conhecimento histórico do passado seria uma ferramenta de orientação poderosa e flexível, nominando-a de Estrutura Histórica Utilizável – *Utilisation Historical Framing* (UHF), considerada uma estrutura geral de padrão de mudanças a longo prazo. Esse autor evidencia que:

Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes (Lee, 2006, p. 147).

Rüsen (2006, 2007), tomando esse conceito, indica que essa estrutura geral deve ser a história humana. Desta forma, orienta que para o ensino de história, a princípio, deve-se escolher aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento das sociedades humanas, contemplando suas origens, processos históricos, transformações sociais, conflitos, características culturais e hábitos, investigando padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social.

Todavia, Lee (2006) destaca que a Estrutura Histórica Utilizável (UHF) não é uma narrativa padronizada, mas uma estrutura aberta, suscetível a alterações, ampliações, validações e, inclusive, a recusas diante das aspirações dos sujeitos. Para além disso, a flexibilidade da Estrutura Histórica Utilizável (UHF) e seu processo particular de (re)construção pelos sujeitos possibilita que diferentes alunos saiam da escola com diferentes estruturas.

Para completar os requisitos necessários para a conceituação de letramento em História, precisa-se entender as narrativas históricas presentes nas diversas práticas socioculturais. Nas interações socioculturais encontram-se as narrativas históricas nos mais diversificados contextos sociais e culturais, como nas cerimônias e festividades cívicas e políticas. Entretanto, essas são narradas – de forma consciente ou não –, selecionando alguns fatos e excluindo outros, em razão dos interesses dos sujeitos ou grupos.

Desse modo, ao tomar-se o conceito de letramento como condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais, pode-se dizer que o letramento em História é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF), ou seja, fazer uma conexão entre experiências individuais e coletivas para interpretar e atuar de forma crítica e consistente na vida prática, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo o conhecimento do

passado nas mais diversas situações sociais em que as narrativas históricas cotidianamente estão presentes.

Diante do exposto, questiona-se: Como a literatura pode contribuir para a construção do saber histórico? Como trabalhar o letramento histórico e o letramento literário em sala de aula? Como trazer o universo do letramento para as aulas de história? Como ensinar história para crianças que estão em processo de aquisição de escrita?

Sem a pretensão de encontrar respostas prontas para esses questionamentos, dá-se prosseguimento ao estudo.

### 3.1.4 Buscando a construção do saber histórico por meio da literatura

O texto literário se faz presente nos processos de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Dessa maneira, a literatura pode ser inserida nas práticas pedagógicas como instrumento que colabora para a formação integral do sujeito.

Na prática pedagógica, a interdisciplinaridade expressa a pluralidade de interpretações, de olhares, e a natureza globalizante das vivências e dos conhecimentos humanos.

[...] o termo *interdisciplinaridade* se compõe de um prefixo – *inter* – e de um sufixo – *dade* –, que ao se justaporem ao substantivo – *disciplina* – nos levam a seguinte possibilidade interpretativa, onde: *inter*, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois, na relação sujeito-objeto). Por sua vez, *dade* ou (*idade*) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra *disciplina*, núcleo do termo, significa a epistémé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente sentida (Assumpção, 1997, p. 23).

Interdisciplinaridade é compreendida como o diálogo entre as disciplinas, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre determinado objeto de estudo.

Nesta investigação, pretendeu-se unir as disciplinas de História e a Literatura em sala de aula, na perspectiva da construção do saber histórico sobre os povos indígenas, utilizando a literatura como fonte histórica. Embora sejam de campos distintos, História e Literatura se aproximam. Essa aproximação ocorre a partir de um diálogo entre História e Literatura, fruto de um debate historiográfico de meados dos anos 1980, que passou a considerar a dimensão da linguagem como forma do fazer historiográfico.

Na concepção de Bomeny (1990, p. 89): “História e ficção são semelhantes na medida em que são stories e narrativas de eventos e ações. Mas, para a História, tanto a estrutura da narrativa como seus detalhes são representações da realidade passada”.

Borges (2010, p. 94), em seu entendimento, coloca que a “história enquanto processo social, e a literatura, como uma forma de expressão artística da sociedade possuidora de historicidade e na qualidade de fonte documental para a produção do conhecimento histórico”. Assim compreendida, pode-se sintetizar afirmando que a Literatura é fonte para a construção da narrativa histórica. De igual modo, a Literatura busca na História inspiração para suas obras.

Nicolau Sevcenko (2003 p.29-30) diz que “enquanto a historiografia procura o ser das estruturas sociais, a literatura fornece uma expectativa do seu vir-a-ser. Ocupa-se, portanto, o historiador da realidade, enquanto o escritor é atraído pela possibilidade”. Nesta perspectiva, o referido autor, admite a interseção entre ambas, ampliando o uso de fontes literárias em pesquisa histórica, de maneira a proporcionar uma visão mais universal e significativa da experiência humana ao longo do tempo.

Com efeito, historiadores se importam com autores e obras, em razão do que podem escrever sobre o seu tempo e seu espaço, e o que podem revelar sobre uma sociedade de uma determinada época.

Para Sevcenko (2003, p.28): “Todo escritor possui uma espécie de liberdade condicional de criação uma vez que seus temas, motivos valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sua sociedade e seu tempo”, ou seja, as obras carregam consigo a bagagem emocional, cultural e social de seus autores de uma determinada época.

Em razão desta afirmativa, podemos inferir que as fontes literárias desempenham papel importante, proporcionando percepções sobre o pensamento, cultura e contextos sociais do passado. Todavia, a inclusão de fontes literárias na pesquisa histórica exige cuidados rigorosos a fim de garantir uma análise mais precisa. Posto que, a linha entre eventos reais e elementos imaginários pode tornar-se tênue, exigindo uma abordagem crítica. Neste sentido, os pesquisadores devem fazer a distinção entre ficção e veracidade, recorrendo a fontes mais objetivas para suas análises.

Deste modo, a contextualização da narrativa é fundamental para compreender o objetivo e a perspectiva subjacente a uma obra literária. Posto que a escolha de determinados eventos, a exclusão ou a emissão de detalhes, bem como a ênfase em determinados aspectos podem distorcer os fatos históricos. Portanto é necessário que os pesquisadores contextualizem a obra no panorama histórico, buscando corroboração em outras fontes para

garantir uma visão mais fidedigna. Assim, as fontes literárias servem como instrumentos valiosos para a reconstrução e interpretação do passado. Com efeito, História e literatura ampliam a possibilidade de diálogo entre estilos diferentes, considerando que uma narra textos históricos, abriga em si documentos históricos e tem o dever de analisar, refutar ou não determinadas fontes para construir sua percepção de passado, enfatizando que o historiador fala de um lugar social e possui subjetividades. A outra com o viés da ficção, permeada por subjetividades, passa a construir suas percepções sobre momentos e ou fatos históricos vividos pela sociedade, tornando-se por excelência uma fonte histórica. Tomada como fonte histórica, a literatura, no ensino de história, deve ser lida a partir de metodologias próprias da disciplina, que implicam em um determinado vocabulário e em questionamentos próprios. “As fontes devem ser usadas como recurso no desenvolvimento da compreensão leitora no ensino de história, o aluno deve ser levado a interagir e decifrar historicamente o documento” (Silva, 2011, p. 119), desenvolvendo, dessa forma, o letramento em história.

Em síntese, as fontes literárias desempenham um importante papel no ensino de história, porque contribuem para a construção de narrativas históricas mais ricas e envolventes. Nesse sentido, o diálogo entre História e Literatura na sala de aula pode promover outras interpretações sobre os processos históricos ocorridos no Brasil. A exemplo, cita-se a produção literária escrita pelos povos indígenas, que passa a ecoar, se contrapondo à narrativa oficial.

Para Thiél (2013, p. 1187): “[...] o contato com a literatura indígena pode possibilitar ao leitor não índio uma reflexão sobre sua própria comunidade interpretativa e sua relação com os demais povos”.

De acordo com Carvalho:

A literatura indígena contém texto, crônicas, ensaios, livros, poemas etc. e pode ser bem explorado por sua vastidão e conteúdo, visto que desde a última década do século XX vem se potencializando essa produção literária, porém a difusão desse conteúdo é esbarrado justamente no desconhecimento dos professores ou na preferência por uma abordagem do cânone europeu, talvez por não terem o sentimento de pertencimento ligado ao povo indígena ou terem um certo preconceito à cultura indígena. Daí vem a importância de se trabalhar com essa literatura, com a finalidade de justamente apresentar essa cultura de modo legítimo para quem a desconhece e desconstruir essa visão selvagem, preguiçosa, marginalizada e de um povo quase que extinto no nosso continente que é dessa maneira que vem sendo abordado nas nossas escolas (Carvalho, 2019, p. 2).

Assim, as fontes literárias podem ser entendidas “como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores



de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de uma determinada corrente artística e representantes de seu tempo” (Bittencourt, 2011, p. 342).

Para além disso, o trabalho interdisciplinar envolvendo a Literatura com a História pode render bons resultados, considerando que abre um leque de possibilidades para os professores e os alunos conhecerem e lerem obras literárias. Contudo, o trabalho não pode, por outro lado, descuidar-se de marcar aquilo que é ficção do que corresponde ao âmbito da história vivida e que é ensinada na escola.

Considerando a escola como lugar de formação de cidadãos capazes de interagir em qualquer contexto com autonomia, deve-se incentivar práticas que insiram a arte literária, possibilitando aos discentes conhecerem diferentes mundos e culturas por meio da literatura. Com efeito, oportunizar que os alunos experimentem e descubram as produções literárias de diferentes culturas é uma forma de conhecer o outro e promover a diversidade.

### **3.2 História da literatura nativa brasileira: diálogos e trajetórias**

Em razão da polissemia de significados que nos remete a literatura, cabe esclarecer o entendimento sobre os termos: Literatura Indianista, Literatura Indigenista e Literatura indígena.

A pesquisadora Thiél (2013) consegue fazer uma diferenciação de forma bem clara e objetiva, como pode-se ler a seguir.

A literatura Indianista, refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional. As obras dessa literatura, escritas por autores não índios, colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo do seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador. As obras Indigenistas são produzidas também por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas. [...] Já a produção indígena é realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares (Thiél, 2013, p. 1178).

Compreendendo o significado desses termos, passa-se agora a narrar a história da literatura nativa brasileira.

Anteriormente ao período da colonização do território brasileiro, já havia uma cultura oral dos povos originários<sup>42</sup>. Barreto (2021, p. 96) ratifica que “[...] antes da chegada dos portugueses já havia uma cultura oral entre os indígenas, portanto, suas textualidades, já se

<sup>42</sup> Os povos originários são todos aqueles considerados os primeiros habitantes de uma região. No contexto da história humana, o termo é utilizado para mencionar os povos que habitavam uma região antes de os europeus chegarem e darem início ao processo de colonização.

faziam presentes antes mesmo do contato com o branco, no entanto, com a chegada dos navegantes, sua voz foi silenciada”.

Em 1500, data histórica, que marca a invasão dos portugueses em território brasileiro, igualmente se celebra a inserção da cultura indígena, que passa a ser descrita em documentos, textos, cartas, entre outros. Dessa maneira, os povos indígenas são referenciados na literatura brasileira a partir das primeiras manifestações literárias, isto é, desde as Cartas de Pero Vaz de Caminha aos cronistas dos séculos XVII e XVIII. Todavia, aparecem apenas como registro, sendo descritos como povo primitivo, bárbaro, exótico ou puro. A título de exemplo, os escritos de Pero Magalhães Gândavo, em sua obra *Tratado da Província do Brasil*, redigida no final da década de 1560, trazem uma observação sobre a língua indígena, na qual identificou a ausência das letras “F”, “L”, “R” no falar dos nativos, descrevendo-os como povo sem fé, sem lei e sem rei. É nesse período que surgem as primeiras manifestações literárias, contudo, ainda se tinha apenas uma literatura de informação.

Vale lembrar que os registros sobre os povos indígenas também foram feitos por padres e viajantes que estiveram em solo brasileiro desde o século XVI, estendendo-se por vários séculos, especialmente após o estabelecimento da família real no Brasil, que limitou a “[...] descreveram suas vestimentas, seus costumes, comidas, modos de viver, apropriaram-se de suas narrativas<sup>43</sup>, todavia, não os deixaram falar” (Barreto, 2021, p. 96).

Pode-se inferir que a forma como esses relatos foram feitos contribuiu para fortalecer a ideia de superioridade da cultura europeia e para a construção de estereótipos e preconceitos por longos séculos, que ainda perduram.

No século XIX, a aspiração pela emancipação política, econômica e cultural do território brasileiro intensifica-se com a chegada da família real ao Brasil. Com a Independência proclamada em 1822, a elite brasileira passa a se mobilizar para a construção das bases de um Estado Nacional. Assim, dedicaram-se ao projeto de criar uma cultura identificada com as raízes históricas, linguísticas e culturais do Brasil, ou seja, alicerçado no nacionalismo. Nesse sentido, buscavam uma representação simbólica que expressasse a participação das raças na sua formação histórica.

Silva (2020) explicita o critério da escolha desse símbolo:

O branco por ser de origem portuguesa foi rejeitado, pois significava a manifestação da antiga dominação da qual o Brasil há pouco se libertara. O negro, nunca fora prestigiado, pois a condição de escravizados trazidos da

---

<sup>43</sup> Até o século XX, os viajantes, ao registrarem os relatos que lhes eram narrados, os assinavam sozinhos, como verdadeiros autores.

África e de coisificação que lhes fora imposta não possibilitava pensá-lo como representação da nacionalidade. Restava o indígena, que embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra e assim como ninguém um elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade (Silva, 2020, p. 13).

Dessa maneira, intelectuais e artistas encontraram no movimento romântico<sup>44</sup> formas de expressar essa representação, com uma abordagem nativista e politicamente conservadora, combinando aspectos estéticos e épicos. Como assevera Barreto (2021, p. 97): “[...] com o surgimento do Romantismo, as narrativas indígenas saltaram dos diários dos viajantes para as páginas da literatura canônica”.

As produções literárias e artísticas desse período foram denominadas de indianistas. Silva (2020) afirma que através do Romantismo os autores dedicaram-se a “[...] reler em tom épico o passado histórico do Brasil. Quanto à violência imposta aos indígenas pelos colonizadores, o Romantismo deixando-a de lado, exaltou a bravura indígena, a resistência e a morte heroica (Silva, 2020, p. 46).

Assim emerge a figura do “índio” no século XIX. A idealização do “bom selvagem” nos personagens de Iracema, Ubirajara e Peri foi essencial para a construção da identidade nacional de uma nação recém-independente, baseada na romantização do processo de colonização e miscigenação.

Antônio Cândido<sup>45</sup> destaca “dois momentos decisivos” na literatura brasileira: o Romantismo, no século XIX (1836-1870), e o Modernismo, no século XX (1922-1945), que, segundo ele: “mudam os rumos e vitalizam toda a inteligência (Candido, 1996, p. 112).

Para esse autor, Gonçalves Dias é o verdadeiro representante do Romantismo brasileiro. Nas obras poéticas reunidas em três livros: “Primeiros cantos (1847), segundos cantos (1848), últimos cantos (1851), por conterem um conjunto de boa qualidade sobre a temática indígena” (Cândido, 2002, p. 43).

Na prosa, destaca a obra romanesca de Jose de Alencar “que pretendeu abranger com ela, sistematicamente, os diversos aspectos do país no tempo e no espaço, por meio de narrativas sobre os costumes urbanos, sobre as regiões, sobre os índios” (Cândido, 2002, p.

---

<sup>44</sup> Movimento romântico ou Romantismo no Brasil iniciou em 1836, com a obra *Suspiros poéticos e Saudades*, de Gonçalves de Magalhães. A poesia romântica brasileira divide-se em três gerações: **indianista**, **ultrarromântica** e **condoreira**. Já a prosa é classificada em quatro tipos: **urbana**, **regionalista**, **histórica** e **indianista**. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/oromantismobrasileiro.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

<sup>45</sup> Antonio Candido de Mello e Souza (1918-2017), escritor, crítico literário, sociólogo e professor. Foi professor *honoris causa* na Unicamp e professor emérito na USP e UNESP. Lançada em 1959, sua obra mais influente é *Formação da Literatura Brasileira*, na qual estuda os momentos decisivos da formação do sistema literário brasileiro.

63). A trilogia indianista de José de Alencar contém as seguintes obras: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), cujas narrativas consagraram-se, fortalecendo os estereótipos e os preconceitos que ainda se mantêm no imaginário brasileiro.

Ainda de acordo com esse autor:

[...] A função do índio romântico foi, portanto, significativa durante algum tempo e extravasou do campo da literatura. Já inexistente havia muito nas regiões civilizadas, ele se tornou imagem ideal e permitiu a identificação do brasileiro com o sonho de originalidade e de passado honroso, além de contribuir para reforçar o sentimento de unidade nacional [...] O indianismo proporcionou deste modo um antepassado mítico, que lisonjeava por causa das virtudes convencionais que lhe eram arbitrariamente atribuídas, inclusive pela assimilação ao cavaleiro medieval, tão em voga na literatura romântica (Candido, 2002, p. 88-89).

Não obstante, a imagem construída destes povos, pela visão etnocêntrica, com personagens dóceis, fortes, bonitos, contrapõe-se à figura real dos indígenas, de marginalizados e excluídos, que resistiam e lutavam por suas terras e por manter suas culturas.

Na percepção de Silva (2020):

[...] Tanto estas imagens acerca dos indígenas, como as expressadas nas pinturas dos artistas no século XIX, foram incorporadas ao imaginário coletivo do país na época, e posteriormente ao serem reproduzidas nos manuais didáticos de História e Literatura (Silva, 2020, p. 19).

Nas últimas décadas do século XIX surge o Realismo/Naturalismo. Nesse movimento, o autor em destaque foi Aluísio de Azevedo, com a obra *O mulato* (1881), que expressava o fenômeno da mestiçagem. A literatura realista/naturalista influenciada pelas teorias raciais deterministas exclui as imagens negras e indígenas e passa a exaltar as imagens do mestiço. Assim, o início do século XX é marcado pelas teorias raciais que, alicerçadas em estudos científico-filosóficos, buscavam explicar a superioridade da raça branca europeia sobre os outros povos, através da genética e da influência do meio.

Nesse período, os olhares se voltam para o fenômeno da mestiçagem<sup>46</sup>, cuja proposta se propaga pela via do branqueamento, diante da realidade multirracial do Brasil.

O autor afirma que:

Com a proposta da miscigenação, reafirmou-se o indígena e o negro com imagens de raças inferiores. No campo das ideias literárias, a partir da década de 1870, ocorreu a virada antirromântica que teve como um dos seus

---

<sup>46</sup> Mestiçagem: fusão das raças negras e indígenas com a raça branca. (Silva, Edson. **Os índios entre discursos e imagens**: o lugar na história do Brasil. 2020).

maiores expoentes Sílvia Romero, crítico vinculado a Faculdade de Direito de Recife, um dos grandes centros de debates das teorias raciais, frente à realidade multirracial e na defesa da mestiçagem como saída para o país (Silva, 2020, p. 28).

Após a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922, consolida-se o Modernismo<sup>47</sup> no Brasil, inspirado por tendências estéticas europeias, que produziram uma nova percepção da arte no século XX.

De acordo com Silva (2020):

A mestiçagem foi defendida também com o Modernismo, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Na obra mais conhecida desse movimento literário e político – o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade, publicado em 1928 –, o herói *Macunaíma* foi apresentado como a síntese da mestiçagem, louvado como símbolo da identidade cultural brasileira nas disputas com a invasão cultural estrangeira (Silva, 2020, p. 29).

O autor ratifica o fenômeno da mestiçagem expressa na obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Com efeito, Mário de Andrade é considerado um dos principais modernistas da primeira fase, que revelou interesse pelo folclore nacional e pela etnografia. Ele teve a ideia de criar *Macunaíma* a partir da leitura que fez de *Vom Roroima zum Orinoco* (Do Roraima ao Orinoco), sobretudo do segundo volume, que trata das narrativas recolhidas pelo viajante alemão Theodor Koch-Grünberg ao fazer uma expedição nos anos de 1911 a 1913 em aldeias indígenas da região Circum-Roraima, dentre as quais estão as narrativas sobre *Makunaima*<sup>48</sup>.

Entretanto, é válido ressaltar que as viagens realizadas por esses dois autores ocorreram em momentos, em tempos e em lugares diferentes da Amazônia, e com finalidades distintas:

Koch-Grünberg pretendia fazer um estudo da cultura indígena para o Instituto Baessler, por meio da coleta de objetos etnográficos e pesquisas sobre a cultura destes, por outro lado, Mário queria conhecer o Brasil para fazer literatura, pretendia recolher o maior número de elementos que representassem a cultura brasileira para inseri-los em suas obras. O elo entre as viagens feitas por Mário de Andrade e Theodor Koch-Grünberg foi o livro *Macunaíma*, o qual contém grande parte do trabalho dos dois viajantes e que foi um dos responsáveis pela divulgação das narrativas que fazem referência a *Makunaima* (Barreto, 2014, p. 65).

<sup>47</sup> Foi um movimento artístico, cultural e literário que se caracterizou pela liberdade estética, o nacionalismo e a crítica social. Foi inspirado pelas inovações artísticas das vanguardas europeias (cubismo, futurismo, dadaísmo, expressionismo e surrealismo).

<sup>48</sup> Ao falar da etimologia de *Makunaima*, "o grande mau", o antropólogo alemão aludiu ao fato de os missionários ingleses, em suas traduções da Bíblia para os Arawoio, usarem *Makunaima* como termo equivalente para o deus cristão. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/FLzYh47NTqHqn6d97kJGTbb/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Pode-se assim dizer que o texto ficcional *Macunaíma: O herói sem nenhum caráter*, cujo personagem descendia de negros e indígenas, totalmente diferente do padrão clássico, rompe com o modelo do cânone literário ao assumir uma identidade nacional mais próxima da cultura popular desses povos discriminados. Assim, propondo uma nova maneira de se fazer literatura, mesclando a mitologia indígena e o folclore brasileiro.

Na década de 1930, mudanças significativas no contexto brasileiro, com Getúlio Vargas assumindo o poder político; na economia, a crescente industrialização no Sudeste e a consequente migração do campo para a cidade produzem transformações socioculturais no Brasil. O indigenismo foi um dos campos de mudança dos aparelhos ligados ao Estado-nação brasileiro, posto que a ideia era transformar os indígenas em cidadãos brasileiros.

Nesse período, a produção historiográfica e literária desponta, com: *Casa grande & senzala* (1933), de Gilberto Freyre; *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda; e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942), de Caio Prado Jr.

Na segunda metade do século XX, três obras com temáticas indígenas se destacam: *O Meu tio o Iauaretê*, conto de João Guimarães Rosa (1961); *Quarup*, romance de Antonio Callado (1967); e *Maíra*, romance de Darcy Ribeiro (1976).

Todavia, Barreto (2021) afirma que:

[...] nenhum escritor foi capaz de denunciar o histórico de violência sofrido pelos indígenas, pelo contrário, houve de certa forma um apagamento do histórico de violências e abusos do colonizador em relação a esse povo, em detrimento ao aparecimento de um indígena idealizado que convive de forma harmoniosa com o branco, mas que possui um fim trágico” (Barreto, 2021, p. 99).

Diante do exposto, pode-se afirmar que foram essas narrativas que se perpetuaram ao longo da historiografia. Desta forma, conhecemos o indígena idealizado nos romances de José de Alencar, colaborando para consolidar no nosso imaginário tantos estereótipos.

Lima afirma que:

No processo de formação da literatura brasileira, o indígena, assim como sua literatura e outros aspectos culturais, foram imensamente explorados pelos escritores brasileiros. Muitos desses escritores buscavam a realização de uma literatura que fortalecesse a nação brasileira em um contexto de independência e autoafirmação. Nesse sentido, a figura do índio, assim como suas histórias e tradições, estiveram presentes desde o começo de nossa literatura até os dias de hoje (Lima, 2012, p. 18).

Dorrigo *et al.* (2018, p. 231) destacam que “a diferença da literatura indígena brasileira contemporânea em relação à literatura indianista encontra-se, sobretudo, na autoria e na representação realizadas por autores não indígenas”.

Assim sendo, reconhece-se a presença dos indígenas na literatura nativa brasileira, sendo eles descritos de diferentes formas na indianista, na indigenista e na indígena. Na atualidade, escrevem em suas línguas nativas e em português, o que ouvem nas aldeias e o que falam suas memórias, e as publicizam. Essa produção literária comporta uma multiplicidade de autores e vozes.

Dorrigo *et al.* afirmam que:

A literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma práxis político-pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, como diferenças (Dorrigo *et al.*, 2018, p. 12).

Na visão da autora, a literatura indígena emerge como uma ferramenta de resistência contra a invisibilidade e marginalização dos povos indígenas, possibilitando que suas vozes e histórias sejam ouvidas e compreendidas, promovendo a valorização das diferenças.

### 3.2.1 A emergência da literatura indígena contemporânea

Falar de e sobre literatura indígena implica compreender sua história, compilar definições e conhecer seus representantes, cujos estudos recentemente vêm se consolidando.

Para Thiel:

A literatura tem suas raízes na tradição oral, mesmo a que consideramos canônica, que conhecemos pelas publicações escritas. Portanto, ela é multimodal, composta por múltiplas modalidades de construção de sentido, de expressão oral, escrita, visual etc. No caso da literatura indígena, sua tradição é oral e performática, ou seja, envolve não só a palavra dos contadores de história, sua voz, entonação, mas elementos como dança, música, ilustrações, bem como elementos de tradição ocidental de compor narrativas, poemas, entre outros gêneros literários (Thiel, 2019, p. 2).

A autora evidencia o traço de oralidade presente na literatura indígena contemporânea. Convém lembrar que antes da invasão dos europeus à América já havia uma população ameríndia que produzia literatura, diferente da ocidental. Essa, marcada pela oralidade, expressa nos cantos, nos mitos e nas lendas. Todavia, essa foi sistematicamente negada e silenciada ao longo de quase cinco séculos, permanecendo à margem da tradição literária.

Há muito desconhecimento das especificidades das textualidades indígenas. Por exemplo, a noção de gênero literário é cultural e, portanto, um conto indígena pode não corresponder aos parâmetros canônicos ocidentais de composição (Thiél, 2019, p. 2).

A referida pesquisadora explicita que o conceito de gênero textual é construído dentro de cada cultura, apontando que não se pode pensar na literatura indígena comparando-a ao modelo ocidental. Considerando que a tentativa de classificar a literatura indígena sob o paradigma ocidental pode ser uma forma de colonização ou de apagamento de expressões artísticas dos povos originários

Vale destacar que as últimas décadas do século XX foram determinantes para a conquista de direitos para as populações indígenas, que passaram a fazer parte das políticas indigenistas que tinham como objetivos proteger e assegurar a cultura nativa. Por meio de iniciativas de grupos individuais e de ações governamentais, os povos indígenas passaram a ter direitos, conquistando a possibilidade de representarem a si mesmo. A produção bibliográfica é uma das formas de representação desses povos.

Nessa esteira de pensamento, Thiél (2013, p. 1176) afirma que “conhecer a literatura nacional implica conhecer não só os textos considerados canônicos, mas também textos provenientes da diversidade cultural do país”.

A partir da década de 1970, iniciam-se as publicações indígenas. Eliane Potiguara<sup>49</sup>, primeira mulher indígena escritora, expôs o poema “Identidade indígena”, em 1975, no qual narra sua trajetória e a de sua família. Esse poema marcou o início do movimento literário indígena contemporâneo no Brasil:

***“Identidade Indígena”***

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

<sup>49</sup> Eliane Potiguara. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/03/eliane-potiguara-a-voz-da-mulher-indigena-do-brasil/>. Acesso em: 12 jun. 2024.



Na década de 1980, alguns escritores indígenas, percebendo a necessidade de divulgar a cultura indígena para a sociedade brasileira, tentaram publicar individualmente suas obras em editoras comerciais, como foi o caso de “Olívio Jekupé que escreveu sua primeira obra em 1984” (Leite, 2019, p. 16).

Cabe enfatizar que a literatura indígena contemporânea somente emerge como movimento literário a partir da década de 1990. Percebe-se uma intensa mobilização de escritores indígenas, no sentido de produzir obras com o objetivo não só de modificar visões estereotipadas, preconceituosas e distantes da realidade, mas, sobretudo, valorizar o legado cultural desses povos. Lembrando que, anteriormente a esse período, raríssimas publicações foram realizadas, evidenciando o traço de esquecimento e invisibilidade desses povos.

Segundo Dorrico (2018):

A literatura indígena brasileira desenvolvida a partir da década de 1990 é um dos fenômenos político-culturais mais importantes de nossa esfera pública e se insere nessa dinâmica ampla de ativismo, militância e engajamento de minorias historicamente marginalizadas e invisibilizadas de nossa sociedade, que assumem o protagonismo público, político e cultural enquanto núcleo de sua reafirmação como grupo-comunidade e, em consequência, de enfrentamento dessa situação de exclusão e violência vividas e sofridas (Dorrico *et al.* 2018, p. 11).

A autora destaca o protagonismo indígena nesse período, movido pelo desejo de resistência e de reafirmação de identidade. Desse modo, os povos indígenas, pela busca incessante por seu lugar no mundo, encontraram na literatura uma forma de resistência.

Graça Graúna (2013) em seus escritos vem afirmando que:

Nesse processo de reflexão, a voz do texto mostra que os direitos dos povos indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e manifestar suas crenças, nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas, vence o tempo: a tradição (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência (Graúna, 2013, p. 15).

Vários escritores buscam conceituar essa produção literária indígena. A seguir, são expostos os conceitos sobre Literatura Indígena elaborados por uma pesquisadora não indígena e por alguns escritores indígenas.

Para Thiél<sup>50</sup> (2013):

---

<sup>50</sup> Janice Cristine Thiel é pós-doutora em Letras (UFPR), professora e pesquisadora. É autora do livro *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* (2012), obra destinada à formação de professores do ensino médio. Ela propõe a leitura de obras de literaturas brasileira e das Américas.

A literatura de um povo é, na verdade composta pela literatura de muitos povos. Quando falamos sobre o contato das crianças e jovens com a literatura brasileira, estamos falando de muitas literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos, tais como textos da literatura indígena (Thiél, 2013, p. 1776).

Segundo Julie Dorrico<sup>51</sup> (2018):

A literatura indígena brasileira hodierna compõe-se de muitas vozes. Essas vozes são marcadas especificamente pela pertença étnica de seus escritores/autores na contemporaneidade, que passam a publicizar suas poéticas, a partir da década de 1990, via mercado editorial. [...] A emergência dessas vozes indígenas na literatura brasileira, realizadas desde si mesmas, desde o seu lugar de fala, leva-nos à investigação da autoria indígena, nas diferentes formas que têm se manifestado desde a década de 1990. Com efeito, a autoria indígena revela uma potência narrativa que protagoniza o sujeito indígena na literatura e em outros segmentos, como nas artes plásticas, na música, na crítica literária, na política etc. (Dorrico, 2018, p. 227-228).

O posicionamento das duas autoras abordadas logo acima, sendo a primeira não indígena, e a outra indígena, complementa-se, no sentido de criação, crítica e recepção da literatura. Thiél afirma que a literatura é composta de muitos povos; já Dorrico, por sua vez, sustenta que a literatura é composta por muitas vozes, marcadas pela pertença étnica de seus autores.

Dorrico (2018) afirma que a literatura indígena ocorre a princípio nas aldeias, na forma de autoria coletiva, a partir da coleta de narrativas realizadas entre professores e alunos, servindo como material didático para a educação escolar indígena. Posteriormente, começaram as produções autorais individuais.

Na década de 1990, a produção literária de cunho individual emerge. Autores como Kaká Werá e Daniel Munduruku foram os precursores dessa produção, fundamentada nas tradições e na história de seus povos. Kaká Werá<sup>52</sup> (1994), com a obra *Todas as vezes que dissemos adeus*, na qual o autor faz relatos sobre as suas vivências entre os dois mundos: o da aldeia e o dos brancos, e Daniel Munduruku<sup>53</sup> (1996), com *Histórias de Índio*. Dessa maneira,

<sup>51</sup> Julie Dorrico nasceu em Guajará-Mirim, Rondônia, em 1990. É pesquisadora Macuxi, escritora e curadora de literatura indígena. Pertence a uma geração de pensadores indígenas que se dedicam ao reconhecimento e à valorização do protagonismo insurgente da literatura indígena contemporânea brasileira.

<sup>52</sup> Kaká Werá Jecupé nasceu em São Paulo, em 1964. É escritor, ambientalista e tradutor. É descendente do povo tapuia e acolhido pela comunidade guarani, com a qual desenvolve uma extensa pesquisa histórica, linguística e cultural. Envolvido em processos educativos, atua na valorização, no registro e na difusão dos saberes ancestrais de povos indígenas.

<sup>53</sup> Daniel Munduruku Monteiro Costa nasceu em Belém, Pará, em 1964. É escritor e educador. Sua literatura é predominantemente voltada para o público infantojuvenil e remonta à tradição oral indígena, compreendendo fábulas, contos e mitos de criação. Já seus textos acadêmicos abordam principalmente questões educacionais, identitárias, culturais e linguísticas.

foi se consolidando uma literatura de autoria indígena direcionada para o público infantojuvenil.

Na visão de Daniel Munduruku (2016), a Literatura Indígena é:

[...] uma forma de atualizar nossos conhecimentos antigos. Por intermédio dela, pretendemos desconstruir a imagem negativa que fizeram de nós [...]. É isso que procuramos manter vivo nos livros que escrevemos, nos filmes que produzimos, nas músicas que compomos, nos cantos que dançamos, nas universidades que frequentamos. Atualizar nossos saberes ancestrais usando os equipamentos que a sociedade, dita civilizada, criou a nossa maneira de mostrar que não somos seres do passado, muito menos do futuro (Munduruku, 2016, p. 192-193).

Pode-se inferir que Daniel quer mudar a figura de indígena que foi apresentada à humanidade, pois somente se teve contato na escola com obras indigenistas escritas por não indígenas, que apresentavam uma visão distorcida desses povos, de uma cultura única. Desse modo, a literatura indígena se consagra com um traço marcante, que é a identidade de cada etnia.

Em entrevista concedida ao site Uol, a escritora e professora Graça Graúna afirma que a publicação de obras instituiu o que ela denomina de literatura indígena contemporânea, que são os livros com autoria individual e alguns elementos da literatura ocidental em sua estrutura textual, diferenciando-se dos mitos orais presentes na “literatura indígena clássica”.

Na percepção da pesquisadora Graça Graúna<sup>54</sup>, a literatura indígena contemporânea:

[...] é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (Graúna, 2013, p. 15)

Percebe-se que a pesquisadora intensifica esse lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas, como maneira de destacar o sentido da escrita para esses povos, que se tornou um instrumento de luta política e afirmação identitária. Portanto, reforça o papel da literatura como forma de autoexpressão diante da invisibilidade dada às comunidades indígenas e, ao mesmo tempo, dialoga com a pesquisadora Thiél, no sentido de dizer que é possível semear outras leituras.

---

<sup>54</sup> Maria das Graças Ferreira (São José do Campestre, Rio Grande do Norte, 1948) é escritora, poeta, crítica literária, professora universitária, descendente do povo potiguara. Como pesquisadora, é pioneira na análise crítica da literatura indígena no Brasil.

Miranda (2024) explicita o termo Literatura Nativa, expressão criada pelo escritor Olívio Jekupé<sup>55</sup> para as obras produzidas pelos próprios indígenas.

Nessa literatura a autoria que, apesar de se apresentar pela assinatura individual, está fortemente relacionada à autoria coletiva, uma vez que a escrita indígena está marcada de multimodalidades discursivas, que fazem com que o leitor perceba várias nuances próprias da literatura indígena, criadas pelo encontro da oralidade, da performatividade, da escrita alfabética e da pictográfica” (Miranda, 2024, p. 227).

Para Jekupé (2018), essa maneira é a forma de defender uma causa coletiva e afirmar as identidades e a cultura de uma etnia, de maneira que os grupos tomem para si a autoria de suas memórias e de suas histórias.

Nessa perspectiva, Jekupé (2018) destaca a importância da Literatura nativa, de modo que só ela pode expressar:

Como pensamos, porque não é somente escrever sobre o índio que as pessoas irão entender, pois muitos livros já se escreveram há séculos, mas trouxeram mais preconceito contra nossos povos, por isso vamos conhecer a literatura nativa pra que as coisas possam ser mais compreendidas (Jekupé, 2018, [n.p.])<sup>56</sup>.

O autor mostra que é possível, através da palavra escrita, isto é, da literatura nativa, conhecer mais profundamente o modo de viver, a cultura, as tradições, as crenças e as línguas dos povos indígenas, de forma a compreendê-los melhor.

Os posicionamentos dos autores acima supracitados evidenciam o papel exercido pela literatura indígena. As diferentes denominações, postas pelos autores como Literatura Indígena brasileira contemporânea, literatura de autoria indígena e/ou literatura nativa, reportam-se ao mesmo tema: a produção literária escrita de escritores(as) representantes dos povos indígenas do Brasil.

Thiél destaca que:

Muitos escritores indígenas reconhecidos por suas obras e divulgados pela mídia transitam por espaços urbanos, vivem em grandes cidades, criam seus textos e desenvolvem estudos e pesquisas em espaços acadêmicos nacionais e internacionais. Eles não estão restritos às suas comunidades étnicas, refletem criticamente sobre diversos temas de alcance local e global, como outros autores de diferentes culturas (Thiél, 2019, p. 4).

---

<sup>55</sup> Escritor indígena do povo Guarani-Nhandeva, Olívio Jekupé nasceu em 10 de outubro de 1965, no Paraná, mas atualmente mora na aldeia Krukutu, que fica em Palheiros (SP). Disponível em: <https://oliviojekupe.blogspot.com/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://oliviojekupe.blogspot.com/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Na citação a autora enfatiza a diversidade e a complexidade da literatura indígena, reconhecendo que os escritores indígenas não estão restritos aos seus grupos étnicos e que literatura indígena não se limita à representação da vida indígena nas comunidades, mas também aborda questões de interesse local e global.

Neste sentido, na configuração da literatura indígena contemporânea brasileira tem-se vários autores, que caminham para compor uma tradição literária, expressa por uma luta constante pelo reconhecimento das especificidades de sua cultura. Entretanto, o esforço desses autores só ganha sentido se tiver reverberações sociais. Nessa perspectiva, emerge o papel dos professores nos espaços escolares, replicando o uso da literatura indígena em sala de aula, em um esforço conjunto para usar esse instrumento como fonte histórica, a fim de propagar conhecimentos históricos sobre as populações indígenas brasileiras.

Nesse contexto, é importante destacar a criação do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas (NEArIn), em 2004, associado ao Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi), que foi determinante para a consolidação da Literatura Indígena Contemporânea.

Não obstante, sabe-se que livro tem um custo alto no Brasil, havendo uma certa dificuldade para se comprar. Então, por iniciativa do governo federal, foi determinada a implantação do Programa Nacional Biblioteca da Escola Indígena (PNBE)<sup>57</sup>, contendo obras de literatura infantil e infantojuvenil, com temáticas indígenas.

Para se ter uma ideia, o edital desse programa é extenso e bem criterioso para a escolha dos livros. Ele contém 28 páginas e inicia da seguinte maneira:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE fazem saber aos editores que se encontra aberto o processo de aquisição de obras de literatura sobre a temática indígena para estudantes e professores registrados na educação infantil na etapa de pré-escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no magistério/normal do ensino médio das escolas públicas federais e redes de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal.

1. DO OBJETO 1.1. Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura sobre a temática indígena que, por meio das artes verbais, divulguem e valorizem a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros, bem como suas diversas e amplas contribuições no processo histórico de formação da sociedade nacional, no âmbito do PNBE.

---

<sup>57</sup> Edital nº 1/2014 do PNBE Indígena 2015. Disponível em: [https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca\\_da\\_escola/Editais/edital\\_pnbe\\_indigena\\_2015.pdf](https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/Editais/edital_pnbe_indigena_2015.pdf). Acesso em: 22 fev. 2025.

1.1.1. Compreendem-se como artes verbais manifestações que apresentam uma visão integrativa das tradições ou produções atuais e que fazem uso da linguagem de uma forma especial, privilegiando suas dimensões estética, social e cultural.

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

O resultado desse PNBE Indígena deveria ser pujante, dado os números apresentados. De acordo com o FNDE (Brasil, 2015), o PNBE Temático atendeu a “59.845 escolas brasileiras e se empenhou na publicação e distribuição dos acervos a cifra de R\$ 24.265.820,34” (Britto, 2018, p. 192), movimentando bastante o mercado editorial.

Entretanto, admite-se a dificuldade em encontrar material didático para fundamentar esta pesquisa. Escolheu-se essa temática pensando também no acervo que as escolas possuem. Foram visitadas várias escolas, em dois municípios, em busca de livros de literatura indígena, e estes foram encontrados em apenas um exemplar de cada, ao todo conseguiu-se 6 (seis) títulos. Devido a isso, recorreu-se à Biblioteca do SESC – Caixeral<sup>58</sup>, e lá, com muita dificuldade, foram localizados apenas 5 (cinco) obras. Também realizei visitas à livrarias em outras cidades, e não consegui comprar nenhuma obra de autoria indígena. Ao todo, consegui apenas 11 (onze) títulos.

Em seguida, procedeu-se a uma pesquisa na web, em que foram encontradas várias produções indígenas publicizadas. Após descobrir as autorias indígenas e a divulgação que fazem de suas obras em seus espaços virtuais, encontrou-se alguma visibilidade dessas edições na web. Autores como Daniel Munduruku, Olívio Jekupe, Graça Graúna e Eliane Potiguara possuem *blogs* pessoais com a finalidade de divulgar suas produções e eventos literários. São autores que escrevem individualmente, mas que trazem consigo o eco das vozes de seus povos. Também existem blogs institucionais para a divulgação de edições indígenas e de suas autorias, como o blog do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas (NEArin), vinculado ao Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (IMBRAPI).

Portanto, apesar da negação por longos séculos dessa literatura, atualmente os autores indígenas têm preservado suas origens por meio da percepção de que a literatura é uma das formas de representar a memória, a auto-história e a alteridade de seus povos. Através da escrita de suas tradições orais, os indígenas conseguem atingir seus leitores, os quais desconheciam sua cultura ou a conheciam por meio da lente historicizada europeia.

<sup>58</sup> Biblioteca Sesc Caixeral. Endereço: Av. Getúlio Vargas, 545, Centro, Parnaíba-PI Telefone: (86) 3315-8553.

Com efeito, no campo historiográfico da Nova História Índígena, a literatura emerge como fonte histórica, ampliando o diálogo entre a história e a literatura.

### 3.2.2 Representantes da literatura indígena brasileira contemporânea infantojuvenil no Brasil e no mercado editorial

A literatura indígena brasileira contemporânea está marcada pela atuação direta dos escritores/autores, pela voz e pela letra, na publicização do pensamento indígena em livros/CDs/mídias sociais (Dorrico, 2018). Essas produções textuais indígenas auxiliam a recontar e a reescrever a história do Brasil, a partir de uma perspectiva diferente da narrativa oficial.

Essas novas vozes, portanto, têm a função de enunciar suas pertencas ancestrais de modo criativo e, nessa esteira, desconstruir noções sedimentadas que se conservam no imaginário popular sobre elas, marcadas por um viés fortemente negativo e preconceituoso (Dorrico, 2018).

O texto produzido pelos autores indígenas apresenta como principais características: as narrativas cosmológicas e de visões de mundo das etnias, a integração entre o ser humano e a Natureza como algo uno, a ancestralidade e as suas simbologias. Essas produções também revelam a vida em aldeias indígenas em contextos urbanos, crenças e costumes, discussões identitárias, além da disputa por terras. Logo, a edição e a publicação de obras de autores indígenas provocam pautas e colocam as etnias na esfera pública, suscitando debates e o reconhecimento de sua cultura, de seus direitos constitucionais e da preservação de suas memórias, razão pela qual a literatura indígena é tão importante na contemporaneidade.

Para Graúna (2013), a questão da autoria é fundamental, uma vez que o espaço nominado de literatura indígena somente pode ser tomado por escritores indígenas, como sujeitos produtores de sua própria cultura. Nesse sentido, ainda segundo a autora, os escritores indígenas são agentes autorais de seus povos. Portanto, sua missão é construir uma escrita singular da história de cada etnia, ou seja, a esses é dada a incumbência de imprimir visões de identidade do povo nos escritos da literatura indígena. A Literatura Indígena não envolve apenas técnicas de escrita, mas compreende também sentimento, pertencimento, memória, identidade e resistência, um fenômeno cultural e político importante. Nota-se essa relação intrínseca logo na assinatura do autor, que remete ao nome da etnia à qual pertence, a exemplo de Daniel Munduruku, pertencente à etnia Munduruku; Eliana Potiguara, da etnia Potiguara, como um traço que os identifica.

Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jecupé e Yaguarê Yamã são autores indígenas que, em meados dos anos 90, iniciaram a produção literária para o público infantil. Daniel Munduruku, ao publicar o livro *Histórias de Índio*, em 1996, oportuniza a inserção de obras literárias de outros autores indígenas no mercado editorial, para serem adotadas em escolas, compondo um conjunto importante de obras que vêm colaborando com a disseminação da cultura indígena.

No início dos anos 2000, a editora Peirópolis lançou vários livros dentro da coleção *Memórias Ancestrais*, coordenada por Daniel Munduruk, cujos títulos eram: *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* (2001), de Daniel Munduruk; *Puratig: o remo sagrado* (2001), de Yaguarê Yamã, pertencente ao povo Saterê Mauê e Maraguá; *Irakisu: O menino criador* (2002), de Renê Kithãulu, do povo Nambikwara; *Verá: o contador de histórias* (2003), de Olívio Jekupé, do povo Guarani. Esses livros, além de trazerem narrativas indígenas de tradição oral, apresentavam ilustrações feitas por indígenas, contribuindo para que tanto a estética da narrativa textual quanto do visual estivessem presentes na obra.

Munduruku, com o objetivo de disseminar a literatura indígena no Brasil, buscou aliança com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a fim de organizar dois concursos: o Tamoios, de Escritores Indígenas, destinado somente a sujeitos e povos indígenas, que é realizado desde 2004; e o Curumim, voltado para educadores, como forma de incentivar a divulgação da literatura indígena nas escolas da educação básica.

Brito (2018) elenca uma série de ações que sinalizam a presença da literatura indígena em diferentes contextos sociais, a saber:

- Nas fichas catalográficas das editoras e bibliotecas;
- Há agenda de saraus de literatura indígena, promovidos anualmente pela Casa das Rosas, desde 2009;
- Realização de Concursos e Premiações, como o Concurso Curumim (promovido pela FNLIJ), o Prêmio de Literaturas Indígenas das Américas e o Prêmio Comunidades Indígenas (Governo de Minas Gerais);
- A Literatura indígena brasileira foi aclamada como literatura de relevância na 35ª Edição do Salão do Livro de Paris, em 2015, tendo como representantes: Daniel Munduruku, Davi Kopenawa e Cristino Wapichana, sendo o Brasil o país homenageado;



- A Literatura indígena participa da “República das letras”, uma rede de traduções, na qual os escritores têm suas obras traduzidas para outros idiomas. Por exemplo, Daniel Munduruku teve dois livros traduzidos para a língua inglesa;
- A mídia incentiva a produção de listas de literatura indígena (jornais *Folha de São Paulo* e *Estadão*, além de revistas como *Carta Educação* e *Emília Educação*, entre outras);
- Uma rede de comentadores de literatura indígena, formada por professores representantes da UFMG, UFRJ e UFSC;
- Além de políticas públicas, como a Lei nº 11.645/2008 e o PNBE Indígena, que incentivam o consumo, promovem a recepção crítica dessa literatura e movimentam o mercado editorial.

Vale destacar o papel que as editoras vêm desempenhando para a emergência dessa literatura. Barreto (2021) destaca as editoras Wei, Azougue, Heldra e Companhia das letras, porém, há outras, como: Peirópolis, Panda Books, Pachamama, Atena.

A Companhia das Letras dedica-se a publicar obras de autores como Ailton Krenak e Davi Kopenawa, dois célebres representantes da literatura indígena, envolvidos em lutas políticas e sociais em defesa de seu povo, de seu território e da floresta, contribuindo de forma significativa para dar visibilidade à literatura indígena.

No âmbito educacional, destacam-se os escritores e professores Daniel Munduruku, Graça Graúna, Julie Dorrico, Márcia Kambeba, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, entre outros.

Nessa perspectiva, as produções literárias de autores indígenas<sup>59</sup>, atualmente, vêm se destacando no mercado editorial brasileiro, apresentando escritores de diferentes etnias, revelando o quadro multifacetado dos povos indígenas em território brasileiro. Representantes de diferentes etnias, cujas temáticas vão desde a luta pelo reconhecimento enquanto indígenas, pelas questões de identidade e questões ambientais, culminando com a quebra de estereótipos que lhes foram imputados ao longo de cinco séculos de opressão e silenciamento. Assim, seus escritos possuem significados de resistência e sobrevivência, como forma de denunciar o colonialismo e a opressão cultural e linguística.

---

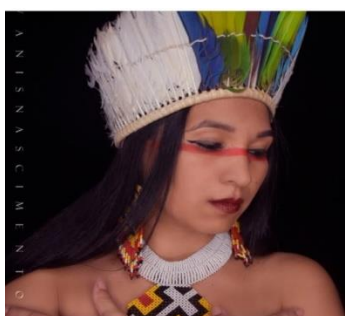
<sup>59</sup> Disponível em: <https://escritaselvagem.com.br/carreira-literaria/literatura-indigena-12-escritores-para-ler/> acesso em 25 de maio de 2024. Disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/6385/8-autores-de-origem-indigena-para-ler-com-as-criancas>. Acesso em: 25 maio 2024.

Assim, autores e autoras de origem indígena também se multiplicaram em suas escritas emergentes. Vale destacar outros escritores indígenas, além dos supracitados: Carlos Tiago Hakiy, Ely Macuxi, Rony Wasiry Guará, Elias Yaguakãg, Lia Minapoty, entre outros. Vários deles receberam prêmios literários, como reconhecimento pela qualidade de suas obras, dando mais espaço para as vozes ancestrais.

Lista-se abaixo, em ordem alfabética, nove representantes da literatura indígena brasileira que têm obras destinadas ao público infantojuvenil e que se consagraram no mercado editorial. Com exceção de Olivio Jecupé, os demais escritores receberam premiações, a saber:

Autora de literatura indígena Auritha Tabajara<sup>60</sup>:

Figura 2 – Auritha Tabajara



Fonte: Livraria Maracá (2024)

Francisca Aurilene Gomes Silva (Ipueiras, Ceará, 1979) é escritora, cordelista, contadora de histórias indígenas, atriz e compositora. É considerada a primeira cordelista indígena do Brasil, com obras literárias adotadas como material didático obrigatório em escolas públicas cearenses, dada a amplitude da representatividade de sua escrita na narrativa indígena do tempo presente. Auritha convive com a escrita e a contação de histórias desde a infância. Aprendeu a escrever com seis anos, mas é quando ouve no rádio pessoas declamando obras do poeta popular e compositor Patativa do Assaré (1909-2002) que passa a escrever histórias em rima, primeiro como brincadeira, e depois como profissão. Também é neta de uma das maiores contadoras de história do povo Tabajara: Francisca Gomes de Matos (1929).

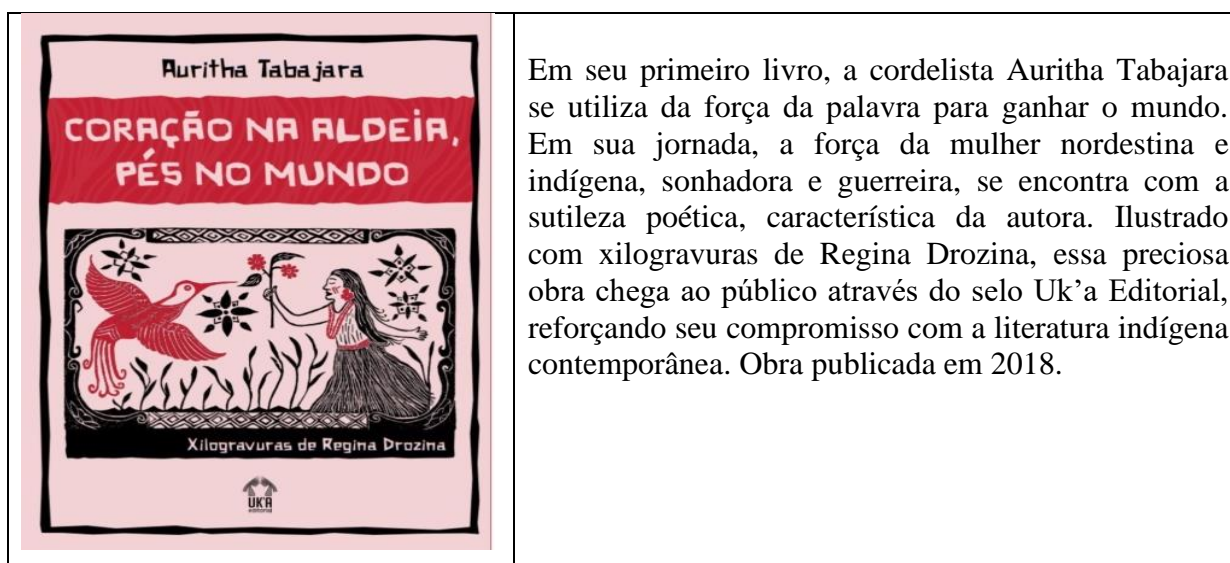
<sup>60</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/67303-auritha-tabajara>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Participa da primeira turma de magistério indígena do Ceará (2004). A realização do curso resulta em seu primeiro livro: *Magistério indígena em verso e poesia* (2007), livro considerado obra didática e adotado pela Secretaria de Educação do Estado como leitura obrigatória em todas as escolas públicas do estado.

Em 2010, publica o folheto “Toda luta e história do povo Tabajara”. O folheto aborda a temática da memória, das tradições e das lutas do povo Tabajara.

Em 2018, lança sua terceira obra, intitulada *Coração na aldeia, pés no mundo*, livro que articula a escrita com xilogravuras da artista Regina Drozina (1962). A narrativa aborda a trajetória de Auritha e questões de gênero, etnia, sexualidade, migração e saúde mental, que atravessam sua vida. A escrita é uma forma criativa de cultivar sua ancestralidade e percorrer seus próprios caminhos.

Figura 3 – Obra *Coração na aldeia, pés no mundo*



Fonte: Livraria Maracá (2024)

Obras publicadas pela autora:

- *A árvore do caju*. Ed. Ciranda na Escola (2024);
- *Tuiupeé e o maracá mágico*. Ed. Companhia das Letras (2024);
- Coautora do livro *Apytama: Floresta de histórias*, organizado por Kaká Werá, que ganhou o Prêmio Jabuti de 2024, na categoria Melhor Livro Juvenil.

Autor de literatura indígena Carlos Tiago Hakiy <sup>61</sup>

Figura 4 – Carlos Tiago Hakiy



Fonte: Site da Livraria Maracá (2024)

Carlos Tiago é poeta, escritor e contador de histórias tradicionais indígenas. Nasceu em Barreirinha, município do Amazonas, sendo descendente do povo Sateré-Mawé. É autor de vários livros, tais como: *Awyatô-pót: histórias indígenas para crianças* e *Águas do andirá* (Ed. Petrópolis). É membro do núcleo dos escritores e artistas indígenas (NEarIn). Em 2012, foi vencedor do Concurso Tamoios de textos de escritores indígenas. Formado em biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mora no coração denso da floresta amazônica, onde ocupa o cargo de assessor especial, na Prefeitura Municipal de Barreirinha.

Figura 5 – Obra premiada de Carlos Tiago Hakiy

	<p><b>GUAYNÊ DERROTA A COBRA GRANDE – TIAGO HAKIY</b></p> <p>A obra <i>Guaynê derrota a Cobra Grande</i>, de Tiago Hakiy, foi a vencedora do 9º Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas.</p> <p>Nessa história, Moi, a Cobra Grande, apavorava o povo Mawé e vivia nas profundezas do Rio Andirá. Em noites de luar, ela saía para passear, amedrontando e, vez por outra, comendo os índios mawés. Quando a Cobra Grande captura a jovem Tainá, Guaynê rapidamente pega seu arco e flecha, sua faca afiada, monta em sua canoa de itaúba e rema atrás da cobra má.</p>
--	--

Fonte: Site da Livraria Maracá (2024)

<sup>61</sup> Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/produto-tag/tiago-hakiy/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Obras do autor publicadas pela Livraria Maracá:

- *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas* (leitor curumirim - 2 a 6 anos);
- *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças* (histórias tradicionais e de origem);
- *Curumimzice* (leitor curumirim - 2 a 6 anos);
- *Noite e dia na aldeia* (leitor curumirim - 2 a 6 anos);
- *A origem dos bichos* (histórias tradicionais e de origem);
- *Noçoquém: a floresta encantada* (histórias tradicionais e de origem);
- *Nós: uma antologia de literatura indígena*, organizado por Mauricio Negro (histórias tradicionais e de origem).

Autor de literatura indígena Cristino Wapixana<sup>62</sup>:

Figura 6 – Cristino Wapixana



**Fonte:** Registro fotográfico Eduardo Fujise e Gideoni Junior/Itaú Cultural (2024)

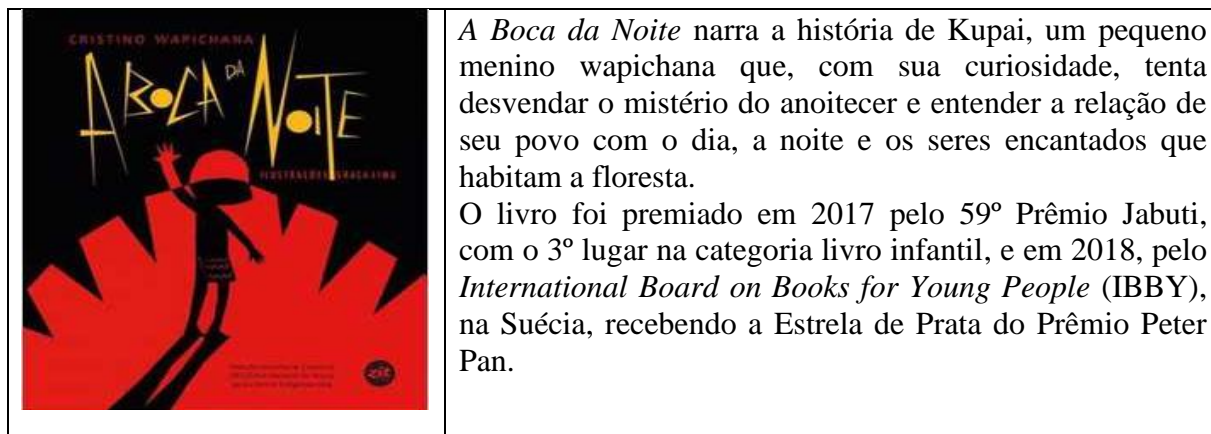
Cristino Wapichana (Boa Vista, Roraima, 1971) é contador de histórias, escritor, músico, compositor e produtor cultural. Artista indígena, utiliza-se de sua familiaridade com as palavras e a música para disseminar histórias, saberes e heranças dos povos originários, reforçando a importância dessa população para a formação da sociedade brasileira.

Pertencente ao povo Wapichana, etnia indígena criada a partir do encontro do Sol com a Lua, cujo território se localiza no estado de Roraima, no extremo norte amazônico, tem o primeiro contato com a música por intermédio de seu pai, que o ensina a tocar violão. Da família materna, sua linhagem indígena tem na mãe e na avó as referências de ancestralidade que alimentam o desejo de contar as histórias de seu povo.

<sup>62</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641363/cristino-wapichana>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Em 2007, seu texto *A onça e o fogo* venceu o 4º Concurso Tamoios de literatura pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), o que possibilitou sua publicação, em 2009.

Figura 7 – Obra premiada *A Boca da noite*



Fonte: Site da Livraria Maracá (2024)

Na década de 2010, publica outros quatro títulos, todos voltados ao público infantojuvenil:

- *Sapatos trocados* (2014);
- *A oncinha Lili* (2014);
- *A boca da noite* (2016);
- *O cão e o curumin* (2018).

Autor de literatura indígena Daniel Munduruku Monteiro Costa<sup>63</sup>:

<sup>63</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641354/daniel-munduruku>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Figura 8 – Daniel Munduruku



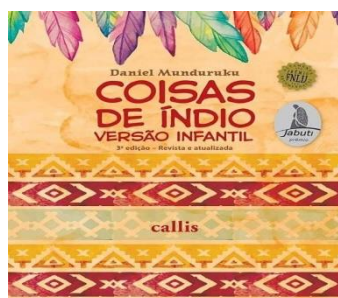
Fonte: Registro fotográfico Agência Ophelia/Itaú Cultural (2016)

Daniel Munduruku Monteiro Costa (Belém, Pará, 1964) é escritor e educador. Sua literatura é predominantemente voltada para o público infantojuvenil e remonta à tradição oral indígena, às fábulas, aos contos e aos mitos da criação. Já seus textos acadêmicos abordam principalmente questões educacionais, identitárias, culturais e linguísticas do povo Munduruku.

Em 1992, ingressou no mestrado em antropologia social pela Universidade de São Paulo (USP), com uma pesquisa sobre o povo Munduruku. Em 1996, interrompeu sua pesquisa de mestrado e publicou seu primeiro livro: *Histórias de Índio*. Aproxima-se da militância indígena em 2000, participando da fundação do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi). Em 2001, publicou a obra *Meu avô Apolinário*.

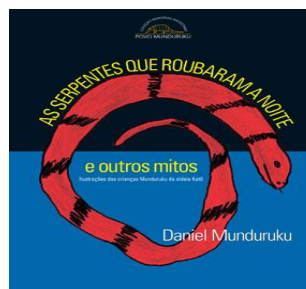
Sua tese de doutorado, intitulada “O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-2000)”, foi defendida em 2010. Realizou pós-doutorado em linguística na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2012, e depois assumiu o cargo de diretor-presidente do Instituto UK’A – Casa dos Saberes Ancestrais. Munduruku atua em palestras, cursos e aulas sobre legislação e cultura, além de organizar o Encontro Nacional de Escritores e Artistas Indígenas, que acontece no salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). O autor teve obras premiadas com a Menção de livro Altamente Recomendável, pela FNLIJ.



Figura 9 – Obra *Coisa de índio versão infantil*

Fonte: Site da Livraria Maracá (2024)

As aldeias, a língua e as artes são só alguns dos temas abordados, explicados de maneira simples e atrativa, e ilustrados de forma a transmitir toda a riqueza da cultura indígena às crianças. Mais que um livro, *Coisas de índio* celebra o respeito e a valorização das diferenças.

Figura 10 – Obra *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*

Fonte: Site da Editora Peirópolis (2024)

É uma coletânea de seis histórias contadas pelos velhos Munduruku para suas crianças. Essas histórias remetem a temas ou a situações voltadas para as origens da cultura e da história dos Munduruku, contadas como memória do povo aos jovens para despertar o amor pela sua própria história e cultura.

A obra *Meu avô Apolinário* foi escolhida pela Unesco para receber Menção honrosa no Prêmio Literatura para crianças e Jovens na questão da tolerância.

Autora de literatura indígena Eliane Lima dos Santos<sup>64</sup>:

Figura 11 – Eliane Potiguara



Fonte: Reprodução fotográfica Eduardo Fujise e Gideoni Junior/Itaú Cultural (2024)

Selecionada para o projeto internacional Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz em 2005, Eliane Lima dos Santos, mais conhecida como Eliane Potiguara, por pertencer a esse povo, é professora, escritora, ativista e empreendedora. É a primeira indígena doutora *honoris causa* pela UFRJ. É considerada a primeira escritora indígena do Brasil.

<sup>64</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641360/eliane-potiguara>. Acesso em: 23 jul. 2024.




Eliane Potiguara nasceu no Rio de Janeiro, em 1950, sendo pertencente ao povo indígena potiguara. A avó, referência de luta e ancestralidade, é figura central na produção literária da escritora e na aguerrida atuação que ela encampa pelos direitos, sobretudo das mulheres indígenas.

Concluiu a graduação e a licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1979, em seguida, torna-se professora da rede municipal de educação.

Precursora do que hoje é definida por estudiosos e pesquisadores como "literatura indígena", inicia a divulgação de seus textos no final da década de 1970. Em 1989, publica o seu primeiro livro-cartilha *A terra é a mãe do índio*, tornando-se a primeira escritora indígena a publicar no Brasil. Como autora de literatura infantojuvenil, publica obras que tratam da importância das heranças e dos costumes indígenas para a cultura brasileira e para a preservação dos saberes tradicionais. Na década de 1980, implicada como voz crucial no debate sobre as questões e os desafios impostos às mulheres indígenas, funda o Grupo Mulher-Educação Indígena (Grumin). Por sua atuação no Grumin, é designada pelo Conselho das Mulheres do Brasil como uma das “Dez mulheres do ano de 1988”. Nas décadas de 1990 e 2000, integra comitês e conselhos de instituições representativas de sua luta, como a Fundação Cultural Palmares, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a ONG Ashoka. Tem participação em eventos e tratados importantes para o debate sobre as questões raciais em todo o mundo, como a Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001. Em 2011, recebe da ONU o título de Embaixadora Universal da Paz, em reconhecimento ao seu percurso como promotora da paz entre os povos e defensora dos direitos das populações indígenas.

Figura 12 – Obra premiada *A Terra é a Mãe do Índio*

	<p>A Terra é a Mãe do Índio" é mais do que um livro, é um convite para uma transformação de consciência. Ao explorar as páginas desta obra, somos levados a reconhecer a sabedoria ancestral dos povos indígenas e a compreender a importância vital de preservar e proteger o meio ambiente.</p> <p>No final de 1992, por seu espírito de luta, traduzido nessa obra, a autora foi premiada pelo <u>Pen Club</u> da <u>Inglaterra</u>.</p>
---	---

Fonte: Site Livraria Maracá (2024)

Obras para o público infantojuvenil:

- *O Coco que Guardava a Noite* (2004);
- *O Pássaro Encantado* (2014);
- *A Cura da Terra* (2015).

Autor de literatura indígena Kaká Werá Jecupe<sup>65</sup>:

Figura 13 – Kaká Werá Jecupé



Fonte: Registro fotográfico Eduardo Fujise e Gideoni Junior/Itaú Cultural (2024)

Kaká Werá Jecupé (São Paulo, São Paulo, 1964), escritor, ambientalista e tradutor. É descendente de povos Tapuia<sup>66</sup> e acolhido pela comunidade Guarani, com a qual desenvolve uma extensa pesquisa histórica, linguística e cultural. Envolvido em processos educativos, atua na valorização, no registro e na difusão dos saberes ancestrais de povos indígenas. Nos anos 1980, Werá viveu entre os Guarani, no bairro de Parelheiros, na capital paulista. No início da década de 1990, fundou a primeira editora indígena brasileira, a Nova Tribo. Em 1994, publicou seu primeiro livro, *Oré Awé – Todas as vezes que dissemos adeus*. Nesse romance autobiográfico, o autor aborda as questões identitárias de sua formação, que passam pela busca de suas raízes ancestrais e pelos conflitos entre seu povo e os não indígenas.

A morte da mãe na infância, e a do pai na adolescência, também estão associadas ao distanciamento do bem viver imposto pela sociedade ocidental, que perde o convívio harmonioso entre os seres vivos. O aprendizado da cosmovisão guarani se intensifica a partir do ritual de acolhimento entre os guaranis, quando o protagonista recebe o nome de Werá Jecupé. Em 1998, Werá lecionou na Universidade Holística Internacional da Paz (Unipaz), sediada em Brasília e, no mesmo ano, no Instituto Arapoty.

<sup>65</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641362/kaka-wera>. Acesso em: 23 jul. 2024.

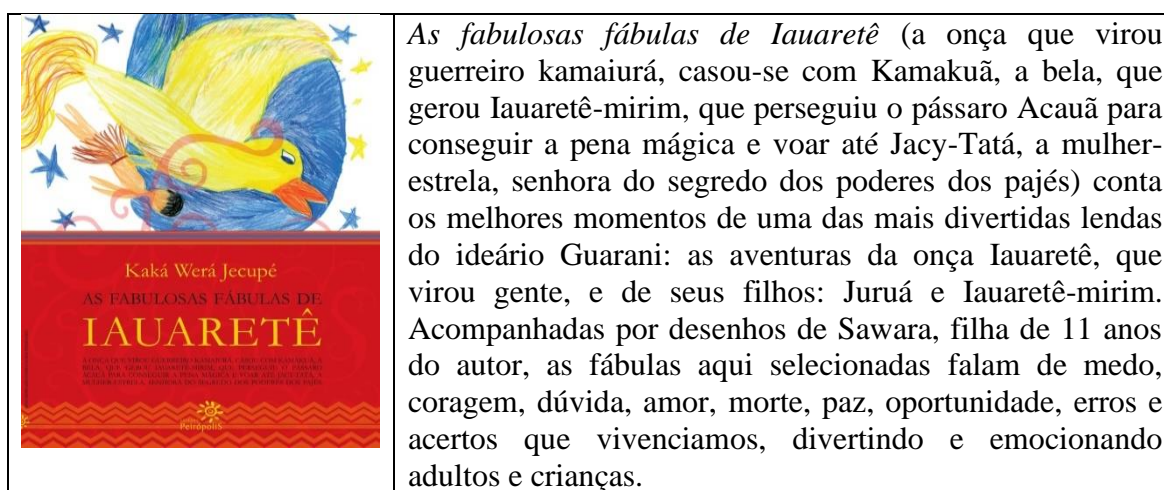
<sup>66</sup> Tapuias ou tapuios, povos não pertencentes ao grupo tupi-guarani e - ao longo da colonização - identificados, também, como hostis. Disponível em: <https://historise.com.br/tapuias-ou-tapuios/>. Acesso em: 22 maio 2025.

Em 2001, Werá publicou *Tupã Tenondé*, a criação do Universo, da Terra e do homem segundo a tradição oral guarani. Em 2014, Werá se lançou candidato pelo Partido Verde (PV) para o Senado Federal.

Em 2016, publicou *O trovão e o vento: um caminho de evolução pelo xamanismo tupi-guarani*. No entanto, é na literatura infantojuvenil que ele tem seu maior reconhecimento, como autor premiado. Entre suas obras, as mais conhecidas são: *A Terra dos Mil Povos* (editora Peirópolis), *As Fabulosas Fábulas de Iauaretê* (editora Peirópolis) e *Menino Trovão* (editora Moderna), que detém o prêmio Cátedra da Unesco, de 2022.

Obras premiadas desse autor: *Todas as Vezes que Dissemos Adeus* (1994), *Terra dos Mil Povos* (1997), *Fabulosas Fábulas de Iauaretê* (1999) e *Menino Trovão* (2022).

Figura 14 – *As Fabulosas Fábulas de Iauaretê*



Fonte: Site da Amazon (2024)

Autor de literatura indígena Olívio Jecupé<sup>67</sup>:

Figura 15 – Olívio Jecupé



Fonte: © Juliana Kümmer (2024)

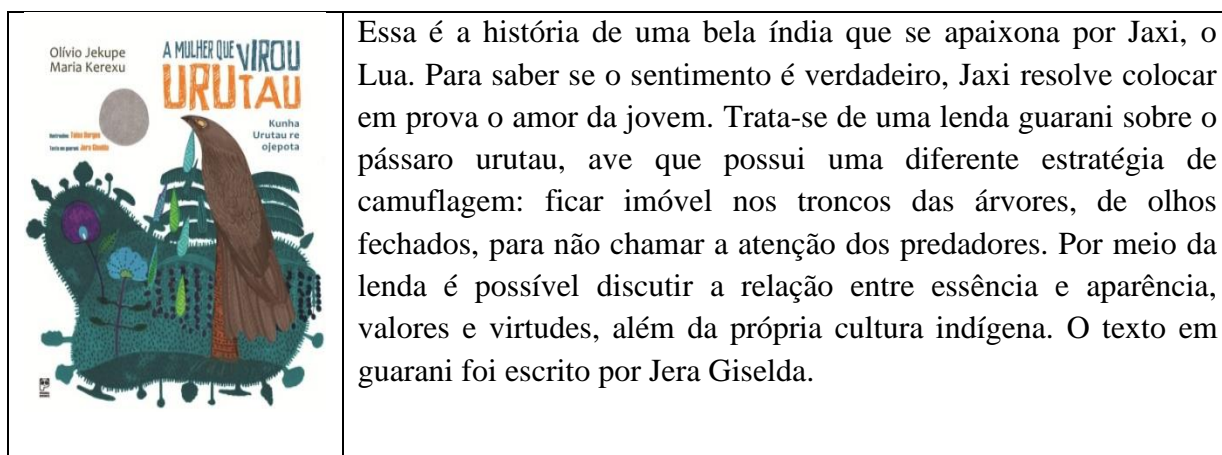
<sup>67</sup>Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2021/12/olivio-jekupe.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Olívio Jekupé, escritor Guarani e ativista, nasceu em 10 de outubro de 1965, em Novo Itacolomi, no Paraná. Mora atualmente na aldeia Krukutu, em Parelheiros (SP). Olívio estudou Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e na Universidade de São Paulo (USP), mas, em razão de inúmeras dificuldades, não conseguiu concluir o curso. Mesmo assim, não desanimou, continuou escrevendo e participando de palestras no Brasil e no exterior, divulgando a cultura indígena e sua literatura nativa.

Olívio fundou a Editora Jekupé. É casado com a contadora de histórias Maria Kerexu e tem cinco filhos, sendo um deles o cantor de rap guarani, Kunumi MC. Começou a escrever poesias no ano de 1984, tendo sido um dos primeiros escritores indígenas a redigir sobre a cultura do seu povo. Escreveu várias obras. É presidente da Associação Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (Nearin) e um dos fundadores da Associação Guarani Nae'en Porã.n. Entre suas obras pode-se citar: *A mulher que virou Urutau*, *Ajuda do Saci* e *O presente de Jaxy Jatere*, que foram publicadas em edições bilíngues, com texto em português e em guarani.

Obra publicada em edição bilíngue, com textos em português e guarani:

Figura 16 – *A mulher que virou Urutau*



Fonte: Site da Amazon (2024)

Obras desse autor direcionadas para o público infantojuvenil:

- *Arandu Ymanguaré*. [ilustrações Theo Siqueira]. São Paulo: Evoluir Cultural, 2002;
- *O Saci verdadeiro*. Londrina: Eduel, 2002;
- *Iarandu, o cão falante*. [ilustrações Olavo Ricardo]. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2002;
- *Xerekó Arandu: a morte de Kretã*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003;

- *Verá - O contador de histórias*. [ilustrado pelas crianças Guarani; Coleção Memórias Ancestrais. São Paulo: Peirópolis, 2005;
- *Ajuda do Saci*. [ilustrações Rodrigo Abraham]. São Paulo: Panda Books, 2006;
- *Tekoa - Conhecendo uma aldeia indígena*. [ilustrações Mauricio Negro]. Coleção Muiraquitãs. São Paulo: Global Editora, 2011;
- *O Tupã mirim: pequeno guerreiro*. [ilustrações Carla Irusta]. São Paulo: LeYa, 2014;
- *O presente de Jaxy Jaterê*. [ilustrações Fran Junqueira; texto em guarani Werá Jeguaká Mirim]. São Paulo: Panda Books, 2017;
- *A volta de Tukã*. [ilustrações Osvaldo Piva]. Editora Kazuá, 2018;
- *O Saci verdadeiro*. [ilustrações Stefano Lolli]. São Paulo: Panda Books, 2021.

Autor de literatura indígena Rony Wasiry Guará<sup>68</sup>:

Figura 17 – Rony Wasiry Guará



Fonte: Registro fotográfico Eduardo Fujise e Gideoni Junior/Itaú Cultural (2024)

Roni Wasiry Guará (Paraná do Ramos, Amazonas, 1975) é escritor e educador. Sua produção literária se destina predominantemente ao público infantojuvenil. Em suas obras e atividades educacionais, o autor divulga os saberes ancestrais de seu povo, atuando como importante expoente na afirmação identitária Maraguá. Guará é descendente de um clã de pescadores do povo Maraguá, que se concentra na região do Baixo Amazonas, sobretudo entre os municípios de Maués e Nova Olinda do Norte. Formou-se em Pedagogia Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Em 2008, participa, como contador de histórias, de uma caravana pelo Amazonas. O trabalho o leva a Brasília, a São

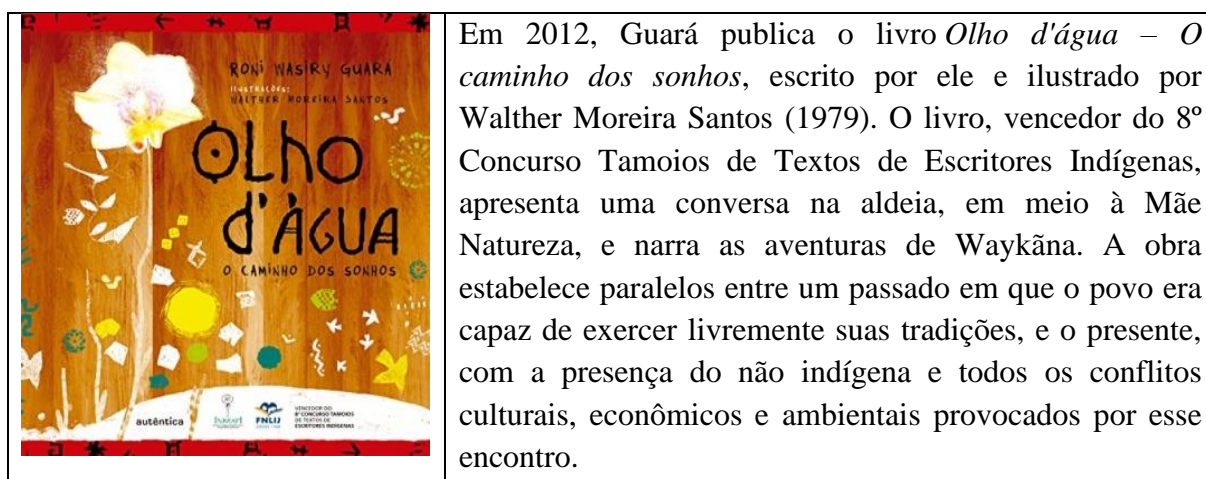
<sup>68</sup> Disponível em: [https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641356/roni-wasiry-guara#:~:text=Roni%20Wasiry%20Guar%C3%A1%20\(Paran%C3%A1%20do,expoente%20na%20afirma%C3%A7%C3%A3o%20identit%C3%A1ria%20Maragu%C3%A1](https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641356/roni-wasiry-guara#:~:text=Roni%20Wasiry%20Guar%C3%A1%20(Paran%C3%A1%20do,expoente%20na%20afirma%C3%A7%C3%A3o%20identit%C3%A1ria%20Maragu%C3%A1). Acesso em: 23 jul. 2024.

Paulo e a outras cidades, e dá origem ao seu primeiro livro: *O caso da cobra que foi pega pelos pés*, publicado em 2009.

Em suas atividades como educador, escritor e palestrante, Roni Wasiry Guará recria os saberes ancestrais de seu povo. A história dos mitos fundadores dos Maraguá, muitas vezes em forma de cosmogonias, traduz em forma de literatura escrita os ensinamentos orais dos mais velhos, como forma de ampliar o alcance e a vida da cultura de seu povo.

A obra abaixo foi premiada, vencedora do 8º Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas:

Figura 18 – *Olho d'água – O caminho dos sonhos*



Fonte: Site da Livraria Maracá (2024)

Obras publicadas pelo autor:

- *Mondagará* (2011);
- *Çaiçu-Indé: o primeiro grande amor do mundo* (2011);
- *A árvore da vida* (2014).

Autor de literatura indígena Yaguarê Yamã<sup>69</sup>:

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2023/03/yaguare-yama.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.



Figura 19 – Yaguarê Yamã



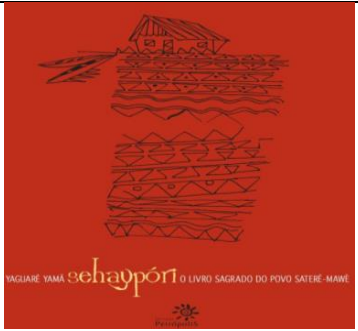
Fonte: Site Livraria Maracá (2024)

Ozias Gloria de Oliveira Yaguarê Yamã, escritor, ilustrador e geógrafo amazonense, falante de quatro idiomas indígenas, nasceu em 3 de outubro de 1973, cresceu no Paranã do Urariá, município de Nova Olinda do Norte, localidade de Novo Horizonte Yãbetue'y, aldeia indígena da etnia Maraguá. Por algum tempo, viveu em São Paulo, onde se formou em geografia. Foi lá que iniciou a carreira de professor, escritor, ilustrador, e passou a dar palestras de temática indígena e ambiental na companhia de importantes líderes indígenas. Hoje, de volta ao Amazonas, vive entre a cidade e a aldeia, sempre escrevendo e lecionando para alunos do ensino médio. É autor de trinta e quatro livros, autorais ou em parceria, a maioria de temática indígena e ambiental na literatura fantástica e nos contos.

Alguns desses livros têm conquistado prêmios nacionais e internacionais, como o altamente recomendável (FNLIJ), White Ravens, da Biblioteca de Munique (Alemanha), e os selecionados para a Feira de Bolonha (Itália) e para o PNBE. Todos visando à inserção do índio na sociedade e a divulgação da cultura indígena sem preconceito e sem estereótipos, num movimento nacional denominado “literatura indígena”. Além disso, o autor tem participação em várias antologias junto a autores consagrados. É casado com a escritora Lia Minapoty.

A obra explicitada abaixo foi escolhida, em 2008, para integrar o catálogo White Ravens, da Internationale Jugendbibliothek (Munique, Alemanha), maior acervo de literatura infantojuvenil do mundo.

Figura 20 – *Sehaypóri: o Livro Sagrado do Povo Saterê-Mawé*

	<p><i>Sehaypóri: O livro sagrado do povo Saterê-Mawé</i> é, como diz o autor, uma homenagem aos pajés de sua nação, que buscam no espírito natural a resposta para as dúvidas da alma. Como seus antepassados, Yaguarê narra as memórias de sua gente para preservar a tradição de uma geração para outra. As lendas e fábulas de animais aqui reunidas ensinam a origem das coisas, apresentando ao leitor a cultura e o imaginário deste grupo.</p>
---	---

Fonte: Site da Livraria Maracá (2024)

Obras do autor caracterizadas como de literatura infantojuvenil:

- *Puratig: o remo sagrado*. [ilustrações Yaguarê Yamã; crianças Satarê Mawé; Queila da Glória; Coleção 'Memórias Ancestrais'. Povo Saterê Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2001; 2. ed., 2014;
- *O caçador de histórias*. [ilustrações Yaguarê Yamã e Frank Bentes]. São Paulo: Martins Fontes, 2004. {O livro recebeu o prêmio Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ};
- *Kurumi Guaré no coração da Amazônia*. Coleção Quero Mais. São Paulo: Editora FTD, 2007;
- *Murugawa: mitos, histórias e fábulas do Povo Maraguá*. [ilustrações Yaguarê Yamã]. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007;
- *As pegadas do Curupyra*. [ilustrações Uziel Guayne]. São Paulo: Mercúrio Jovem, 2009;
- *Pequenas guerreiras*. [ilustrações Taisa Borges]. São Paulo: Leya, 2011;
- *A origem do Beija Flor*. [ilustrações Taisa Borges]. São Paulo: Peirópolis, 2012;
- *Falando Tupi*. [ilustrações Geraldo Valério]. São Paulo: Pallas, 2012;
- *Formigueiro de Myrakãwéra*. [ilustrações Uziel Guaynê Oliveira]. São Paulo: Biruta, 2013;
- *Yaguarãboya: a mulher-onça*. [ilustrações Mauricio Negro]. São Paulo: Leya, 2013;
- *Japii e Jakamii: uma história de amizade*. [ilustrações Walther Moreira]. São Paulo: Leya, 2014;
- *Meu pai, Ag'wa: lembranças da casa de conselho*. [ilustrações Suryara Bernardi]. São Paulo: Scipione, 2014;



- *Um curumim, uma canoa*. [ilustrações Simone Matias]. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2015;
- *Mapinguary, o dono dos ossos: contos indígenas de assombração*. [ilustrações Uziel Guaynê]. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2018;
- *Kawré guiry'bo: nossas lembranças especiais*. [ilustrações Osvaldo Piva]. São Paulo: Kazuá, 2018;
- *Guayarê: o menino da aldeia do rio*. [ilustrações Yaguarê Yamã]. Edição bilíngue. São Paulo: Biruta, 2020;
- *Os olhos do jaguar*. [ilustrações Rosinha]. coleção 'Leia para uma Criança 2021' / Itaú Social. São Paulo: Jujuba, 2021;
- *Cocarzinho Amarelo - Akãnita'í Yuwa*. [ilustrações Uziel Guaynê]. Edição bilíngue português-nheengatu. São Paulo: Globinho, 2022.

É obvio que existem muito mais escritores indígenas, tais como: Ailton Krenak, da etnia Krenak, membro da Academia Brasileira de Letras, com vasta publicações; Aline Rochedo Pachamama, da etnia Puri, escritora e historiadora; Vângri Kaingáng, da etnia Kaingáng, que possui obras publicadas em torno dos direitos das mulheres e dos povos indígenas e outras referenciando várias temáticas, como: ambientalista, pertencimento, memória, identidade e resistência etc. Aqui não se poderia mencionar todos, dado o recorte desta pesquisa.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“Ao escrever.  
dou conta da minha  
ancestralidade;  
do caminho de volta,  
do meu  
lugar no mundo”.

Graça Graúna<sup>70</sup>.

Nesta seção, explicitar-se-á o tipo de pesquisa que orientou este estudo, o cenário (local e público-alvo), os percursos e os caminhos trilhados para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente, os procedimentos didático-pedagógico para a produção de dados, como a realização de entrevistas com os professores, bem como a elaboração e a implementação das oficinas pedagógicas.

Para tanto, utilizou-se a metodologia com a finalidade de alcançar o objetivo geral da pesquisa: **investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados.**

Do mesmo modo, serão abordados os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos e da credibilidade dessa investigação.

##### 4.1 A pesquisa científica

Pensar um projeto de pesquisa exige refletir sobre a relevância desta. Barros enfatiza que:

Já se disse que um tema de pesquisa histórica (ou de qualquer outra modalidade de pesquisa) deve ser relevante não só para próprio pesquisador, como também para os homens de seu tempo [...] Sempre escrevemos a partir dos olhares possíveis para nossa época, e necessariamente escreveremos não só sobre aquilo que de nossa parte consideramos relevante, mas também sobre aquilo que tem relevância para nossos próprios contemporâneos (Barros, 2015, p. 26).

Pensando nessa especificidade, definiu-se esta investigação como uma pesquisa de cunho qualitativo, que Minayo (2002) classifica como universo de significados.

---

<sup>70</sup> Maria das Graças Ferreira é indígena Potiguara, professora, escritora, poetisa e crítica literária. Mestra e Doutora em Letras pela UFPE e Pós-Doutora em Literatura, Educação e Direitos Indígenas pela UMESE.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca coletar informações por meio de estatísticas, a qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, emergindo assim na “realidade do sujeito”, algo que não pode ser quantificado, mas é um espaço que permite aproximação com o real entre os pesquisadores e participante, algo que é valioso em conhecimentos (Minayo, 2002, p. 10-11).

No entendimento de Gil, pesquisa é:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p. 17).

A pesquisa se realiza através de conhecimentos acessíveis, caracteriza-se por utilizar métodos, técnicas e procedimentos científicos e se desenvolve por meio de processos que principiam com a formulação do problema e finalizam com a apresentação de resultados.

No caso da pesquisa no ensino de História, existem várias estratégias metodológicas, possibilidades de fontes e objetos de estudo, isso porque a investigação sobre aprendizagens históricas é bem diversificada.

Barros afirma que:

Compete aos historiadores inovar e propor novos temas e problemas para suas pesquisas históricas. Mas, é somente à custa de muitas resistências vencidas que os temas radicalmente inovadores passam a ser tolerados e respeitados, antes de passarem a compor com outros o repertório de temas historiográficos possíveis ou até de se tornarem a moda do momento (Barros, 2015, p. 33).

Nessa perspectiva, delineou-se esta pesquisa no campo da Nova História Indígena, que ganhou notoriedade no final do século XX e início desse e cresce cada vez mais em publicações e núcleos de pesquisa e ensino.

Portanto, pretendeu-se abordar uma prática de pesquisa sobre ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a literatura como fonte histórica de aprendizagens. Com efeito, realizar um estudo envolvendo essa parcela da população brasileira, baseado em suas obras literárias produzidas a partir de suas realidades, é dar visibilidade à história, à cultura e às línguas indígenas, bem como preencher lacunas ainda existentes no espaço escolar.

#### 4.1.1 A pesquisa-ação: *perspectiva de um fazer investigativo alinhado ao chão da escola*

De acordo com David Tripp, a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação que possui um ciclo básico composto por quatro passos: planejamento, implementação, monitoramento e avaliação, constituindo um processo no “qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446). Nessa perspectiva, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446).

O referido autor conceitua a pesquisa-ação como sendo:

Uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.) (Tripp, 2005, p. 447).

Este autor enfatiza que esse tipo de pesquisa requer a participação e a colaboração dos envolvidos. Por essa razão, percebeu-se o quanto essa metodologia poderia dar suporte à pesquisa aqui relatada, considerando que se pretendia inserir a literatura de autoria indígena nas aulas da professora-pesquisadora, bem como realizar uma reflexão sobre as práticas e ter os alunos como partícipes e colaboradores.

Outro aspecto bem interessante a respeito da pesquisa-ação, abordado por este autor, é relativo ao processo que embasa crenças e valores, posto que é preciso refletir sobre a prática e, para isso, é preciso ter consciência do que se quer e do que se faz. Para ele, essas características “são uma tensão entre ação nos campos da prática e da pesquisa”, sendo essencial não perder de vista a pesquisa-ação como um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas” (Tripp, 2005, p. 449).

Tripp destaca outra característica do relacionamento recíproco entre pesquisa e prática aprimorada:

É que não apenas se compreende a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganha uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora, de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão (Tripp, 2005, p. 450).

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação, concebida como processo de aprimoramento da produção do conhecimento, rompe com a prática rotineira e busca uma inovação, com vistas às necessidades que emergem das práticas sociais. Especificamente no caso desta pesquisa, considera-se a sala de aula como um campo de pesquisa social (contexto), cuja abordagem é de cunho qualitativo nesta intervenção realizada dentro da sala de aula, na condição de professora-investigadora (meio). Como professora-investigadora desejou-se produzir conhecimento pela ação e reflexão da prática docente, de modo a aperfeiçoá-la. Nesse sentido, é necessário autoavaliar-se para identificar imperfeições e limites na prática da professora-pesquisadora, e, a posteriori, buscar superá-las, para compartilhar essas experiências com outros profissionais da área (finalidades).

Tripp (2005) enfatiza a participação e a colaboração dos sujeitos nas atividades propostas. Desse modo, explicita quatro maneiras distintas pelas quais as pessoas podem participar de uma pesquisa-ação: obrigatória, cooptativa, cooperativa e colaborativa. O autor aponta que o resultado da investigação é melhor quando realizado de maneira cooperativa e colaborativa. Dentre essas, optou-se pela pesquisa-ação cooperativa, que é quando os participantes concordam em cooperar na pesquisa de forma regular.

Diante do exposto, a pesquisa-ação apresentada nesta dissertação teve como situação inicial a inquietação da professora-pesquisadora no chão da escola, ou seja, partiu de motivações pessoal e profissional, relacionadas a percepções de invisibilidade dos povos indígenas no contexto escolar, apesar da vigência da Lei nº 11.645/2008. A escolha do contexto, do meio e da finalidade tem uma relação direta com a atuação da professora-pesquisadora na Escola Municipal Gastão Neves Rodrigues, situada na cidade de Parnaíba, no Estado do Piauí.

Essa pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Fundamental menor, etapa de ensino que concentra um número maior de profissionais formados em Pedagogia, portanto, todos os professores entrevistados são Pedagogos. Essa prerrogativa ratifica a atuação desses docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo chamado também de professor polivalente e/ou professor generalista.

A fim de validar essa investigação, tanto os professores que se submeteram às entrevistas quanto os alunos da turma da professora-pesquisadora foram convidados a participar da pesquisa, ficando isso registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), assinado pelos próprios alunos. Lembrando que os pais e/ou responsáveis ficaram cientes da investigação autorizaram a participação dos menores de idade, assinando o TCLE elaborado para os pais.

## 4.2 O cenário da pesquisa

O Piauí se tornou oficialmente como estado no ano em que o Brasil foi declarado como uma República, em 1889. Seu nome é derivado do tupi-guarani e significa “rio dos pias”.

Atualmente, o estado possui uma população de 3.271.199 habitantes, segundo dados do último censo demográfico do IBGE, realizado em 2022. Ainda de acordo com esse órgão, vivem no Estado do Piauí 7.378 indígenas.

No Piauí, destacamos os grupos da etnia Tabajara que se organizam por meio de associações indígenas, inaugurando um novo capítulo na história indígena piauiense, visto que, por muito tempo, a presença indígena no estado foi invisibilizada, silenciada e negada (Silva, 2022, p. 51).

O Piauí integra a região Nordeste do país e se limita ao nordeste com o Ceará; a leste com Pernambuco; a sudeste e sul com a Bahia; a sudoeste, em uma estreita faixa, com o Tocantins; a oeste com o Maranhão; e, ao norte, limita-se com o oceano Atlântico. O estado contém apenas 66km de litoral, com belíssimas praias. Atualmente possui 224 municípios. A seguir, a Figura 21 demonstra o mapa do Brasil; já a Figura 22 apresenta o mapa do Estado do Piauí:

Figura 21 – Mapa Político do Brasil



Fonte: Disponível em: <https://construcaocivil.info/mapa-do-brasil/mapa-do-brasil-estados-acre-amazonas-roraima-rondonia-para-amapa-mato-grosso-tocantins-goias-mato-g/>. Acesso em: 14 jan. 2025

Figura 22 – Mapa do Estado do Piauí



Fonte: Disponível em: <https://geogeral.com/h/m/b/brpi.htm>. Acesso em: 14 jan. 2025



Segundo dados do censo escolar de 2023, Parnaíba possui 110 escolas de Educação Básica, que contam em torno de 28.710 matrículas ativas. Dentre as escolas da rede municipal, está a instituição foco da investigação.

### 4.3 A escola campo

A instituição em que foi realizada a investigação é denominada de Escola Municipal Gastão Neves Rodrigues, situada na zona rural do município de Parnaíba, localizada na Avenida Gilberto Pereira de Souza, nº 543, Comunidade Portinho, CEP 64.205-740, Código do INEP – 22015418.

Figura 24 – Fachada da Escola Gastão Neves Rodrigues



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

A Comunidade do Portinho é pequena, com pouca infraestrutura. Contando apenas com essa escola, um posto de saúde, uma igreja católica e, recentemente, foi inaugurada uma praquinho. Alguns pais e/ou responsáveis precisam se deslocar para o município de Luís Correia para trabalhar na orla como vendedores ambulantes ou nos bares e restaurantes, como garçons, cozinheiros etc. Outros exercem funções tais como pescador, agricultor, caseiro, auxiliar de pedreiro, costureira e empregada doméstica. São famílias que dependem do bolsa-família.

De acordo com o censo escolar de 2023, a referida escola apresenta em seu quadro de servidores: uma diretora, uma secretária, uma merendeira, duas zeladoras, dois vigias e nove professores. Funciona nos três turnos: pela manhã, oferta educação infantil e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I; à tarde, oferta o 5º, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II; à noite oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola ainda atende alunos da Comunidade



Terapêutica Monte Moriá, que tem como missão o tratamento de dezenas de homens que lutam contra o vício do álcool e das drogas. Os professores lotados nessa modalidade de ensino se deslocam da escola para ministrar aulas na própria Comunidade, desenvolvendo vários projetos.

A instituição escolar tem uma estrutura pequena, contendo apenas 4 salas de aula, uma diretoria, uma sala de leitura, que funciona como depósito, uma cantina, 2 banheiros para os professores, 5 banheiros para os alunos, um pátio, uma área externa na qual foi colocado um parquinho e construída uma quadra coberta.

Como há poucos alunos, as turmas costumam funcionar na modalidade multisseriada. Especificamente no ano de 2024, no turno da manhã, na educação infantil, funcionaram as seguintes turmas: as crianças de 3 anos ficaram em uma única turma; as crianças de 4 e 5 anos permaneceram juntas, totalizando 17 alunos nesse nível de ensino. No Ensino Fundamental I, as crianças de 1º e 2º ano, e do 3º e 4º ano ficaram juntas, e apenas o 5º ano ficou separado, totalizando 41 alunos. Dessa forma, compromete muito o rendimento dos alunos. Todavia, a Secretaria Municipal de Educação mantém essa prática respaldada em deliberações do Conselho Municipal de Educação, que determinou quantidades mínimas para funcionamento das turmas para toda a rede de ensino.

#### 4.4 Os participantes da pesquisa

Os docentes convidados para participar da entrevista foram os professores que atuam no Ensino Fundamental I, do 3º ao 5ºano, na Escola Municipal Gastão Neves Rodrigues. O convite para participar da entrevista semiestruturada, a princípio, foi feito oralmente. Depois, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as orientações do Comitê de Ética. A seguir, caracteriza-se os participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

<b>Docente</b>	<b>Sexo/Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Tempo de Atuação da Educação Básica</b>	<b>Tempo de Atuação na referida escola</b>
Professor 1	Feminino, 42 anos	Licenciatura Plena em Letras Português	Especialização em Escola de Tempo Integral e Mestra em Artes Patrimônio e	19 anos	5 anos

			Museologia		
Professor 2	Masculino, 27 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	Especialização em Neuropsicologia e em Problemas de Aprendizagem	1 ano	1 ano
Professor 3	Feminino, 42 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Geografia	Especialização em Educação Infantil e em Matemática	21anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Foi realizada uma reunião com os professores e os pais e/ou responsáveis pelos alunos no dia 29 de outubro de 2024, a fim de esclarecer como se daria a investigação. Na oportunidade, foram lidos o TCLE e o TALE, esclarecidas as dúvidas, finalizando com a assinatura dos participantes nos referidos termos.

Dessa maneira, no momento da entrevista presencial, realizada no dia 5 de novembro de 2024, reiterou-se o compromisso firmado no TCLE, assinado em um momento anterior, informando para cada participante que as declarações prestadas seriam utilizadas apenas para fundamentar esta pesquisa de mestrado. Para além, informava-se que a identidade de cada pessoa seria mantida em sigilo, bem como lembrava-se que, em caso de desistência em participar da pesquisa, não haveria penalidades ou prejuízos.

Após esses esclarecimentos, passou-se a explicar como se daria a entrevista: primeiramente, seriam coletados os dados pessoais, como idade, formação profissional etc.; em um segundo momento, seriam questionados acerca das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Decidiu-se registrar todas as entrevistas em um gravador de voz, que só era ligado após o participante concordar.

Assim, iniciou-se a entrevista com a professora do 3º e 4º ano, que é uma turma multisseriada, ofertada no turno da manhã. Nessa turma frequentam 16 (dezesesseis) estudantes, com idades variando de 8 (oito) a 11 (onze) anos de idade. A professora regente é formada em Pedagogia e em Letras-Português. Possui Pós-graduação em Escola de Tempo Integral e, recentemente concluiu o Mestrado em Museologia pela UFDPAR (2024). A docente faz parte do quadro de servidor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba, tem 42 anos de idade e 19 anos de atuação na Educação Básica; nessa escola, está trabalhando há 5 anos.

No 5º ano, que é ofertado no turno da tarde, atuam dois professores, havendo apenas 8 (oito) estudantes frequentando. O professor tem apenas 27 anos, é ex-aluno dessa escola, reside na própria comunidade e foi contratado para cumprir o Horário Pedagógico (HP) da

professora. Ele é recém-formado em Pedagogia (2023) e possui Especialização em Neuropsicologia e Problemas de Aprendizagem. Atua nessa escola há apenas um ano. A professora titular dessa turma é graduada em Pedagogia e em Geografia, e possui Especialização em Educação Infantil e em Matemática. Também é servidora efetiva desse município. Tem 42 anos de idade e 21 anos de atuação na Educação Básica e, nessa instituição de ensino, está há dois anos.

Pelo perfil dos professores, pode-se concluir que as duas professoras têm uma vasta experiência em sala de aula, e o professor está em início de carreira. É dessa confluência entre a tradição e a inovação que emerge o saber e fundamenta-se o processo de ensino-aprendizagem, em um permanente diálogo. Vale enfatizar que ambas as turmas ainda apresentam altos índices de distorção de série e idade.

O campo dessa pesquisa-ação é a sala de aula da professora-pesquisadora, onde atua como professora regente. Os professores escolhidos são os(as) discentes da turma multisseriada (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental, composta por 16 (dezesesseis) estudantes, sendo 10 (dez) do sexo masculino e 6 (seis) do feminino. Cursando o 1º ano, há 5 (cinco) alunos(as), e cursando o 2º ano há 11 (onze). A idade desses variam de 6 a 8 anos de idade. Nessa turma há estudantes que se encontram ainda em estágio inicial de letramento, outros já apresentam níveis de escrita e leitura bem avançados, atribuindo-se esse desempenho à frequência e ao compromisso dos pais e ou responsáveis no acompanhamento das tarefas e na presença constante na escola. São crianças bem ativas, curiosas e participativas.

Vale destacar que para manter sigilo, tanto os professores quanto os discentes não terão seus nomes identificados nesta pesquisa. Para diferenciá-los, será utilizada a seguinte identificação: os professores foram identificados como Prof. 1, Prof. 2 e Prof. 3; já os alunos, foram identificados como A1, A2, e assim sucessivamente.

A seguir apresenta-se a caracterização desses alunos.

Quadro 5 – Caracterização dos discentes

ALUNO	SÉRIE/ANO	SEXO	IDADE
<b>Aluno 1 – A1</b>	1º ano	Masculino	6 anos
<b>Aluno 3 – A2</b>	1º ano	Masculino	7 anos
<b>Aluno 3 – A3</b>	1º ano	Masculino	6 anos
<b>Aluno 4 – A4</b>	1º ano	Masculino	7 anos
<b>Aluno 5 – A5</b>	1º ano	Feminino	6 anos
<b>Aluno 6 – A6</b>	2º ano	Feminino	8 anos
<b>Aluno 7 – A7</b>	2º ano	Masculino	8 anos
<b>Aluno 8 – A8</b>	2º ano	Masculino	8 anos
<b>Aluno 9 – A9</b>	2º ano	Feminino	7 anos

<b>Aluno 10 – A10</b>	2º ano	Masculino	8 anos
<b>Aluno 11 – A11</b>	2º ano	Feminino	8 anos
<b>Aluno 12 – A12</b>	2º ano	Masculino	8 anos
<b>Aluno 13 – A13</b>	2º ano	Masculino	8 anos
<b>Aluno 14 – A14</b>	2º ano	Feminino	8 anos
<b>Aluno 15 – A15</b>	2º ano	Feminino	7 anos
<b>Aluno 16 – A16</b>	2º ano	Masculino	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

## 4.5 Técnicas de produção de dados

### 4.5.1 A entrevista

Uma das técnicas bastante utilizadas na realização de pesquisas qualitativas envolvendo seres humanos é a entrevista. No entendimento de Gil (2002), a entrevista é uma técnica de interrogação que apresenta maior flexibilidade, podendo caracterizar-se como informal, focalizada, parcialmente estruturada e totalmente estruturada. O autor adverte que, em se tratando de entrevista como técnica de coleta de dados, deve ser desenvolvida a partir de estratégias e táticas adequadas.

Para Marconi e Lakatos (2007), a entrevista é uma técnica de pesquisa que representa um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados. Trata-se de uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é o entrevistador, e a outra o entrevistado. Os papéis de ambas as pessoas podem variar de acordo com o tipo de entrevista. A entrevista serve para obter informações importantes e compreender as perspectivas e as experiências das pessoas entrevistadas.

As autoras orientam algumas medidas que o pesquisador deve adotar para obter um testemunho de maior qualidade, tais como: informar ao entrevistado, antes de iniciar a entrevista, sobre o interesse, a utilidade, o objetivo da entrevista e o compromisso do anonimato. Igualmente, é importante que ao longo da conversação o pesquisador demonstre motivação, credibilidade e prudência.

Marconi e Lakatos (2007) ainda destacam que as entrevistas como coleta de dados apresentam vantagens, podendo ser usadas com todos os segmentos da população. Elas também permitem maior flexibilidade e oportunidade para avaliar atitudes e comportamentos do entrevistado, porém, têm suas limitações quando há dificuldade na comunicação, levando a uma falsa interpretação.

Para este estudo, adotou-se a entrevista semiestruturada, por conter um roteiro previamente elaborado. Segundo Minayo (2009, p. 64-66), a “entrevista semiestruturada

combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Nesse tipo de entrevista pode-se fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, ou seja, permite flexibilização. Neste tipo de procedimento, o pesquisador, a princípio, não interfere na estrutura de funcionamento já existente, apenas durante o percurso de produção de dados e identificação de variáveis que haverá sugestões de readaptação da rotina.

Para esta investigação, foi elaborado um Roteiro de Entrevista semiestruturada individual, apresentado no Apêndice A. As entrevistas com os professores do Ensino Fundamental foram todas realizadas no dia 5 de novembro de 2024, de forma individual, nos turnos manhã e tarde, na própria escola, em uma sala de aula, que foi previamente arrumada para esse momento. Na ocasião, foi utilizado como instrumento de registro das questões levantadas um gravador de voz. O tempo estimado para cada uma das entrevistas era de 15 minutos. Nessa manhã, antes do recreio, iniciou-se a entrevista com a Prof. 1, que durou treze minutos e dois segundos (13’02’’). Houve uma pausa para o momento do lanche, retornando após, com a entrevista do Prof. 2, que durou sete minutos e vinte dois segundos (07’22’’). À tarde, iniciou-se a entrevista às 14h, com o Prof. 3, que durou doze minutos e quarenta segundos (12’40’’). As entrevistas foram transcritas com o suporte do *Software Launch Express Scribe*.

#### 4.5.2 Oficinas pedagógicas

Para este trabalho, foram utilizados como referência dois diferentes modelos de Oficina Pedagógica: o primeiro modelo, pautado nos estudos de Isabel Barca<sup>71</sup> (2004, p. 121), que desenvolveu o conceito de “Aula-Oficina”, em contraposição aos modelos que ela chama de aula-conferência e aula-colóquio. O segundo modelo, fundamentado no trabalho de Maria Salonilde Ferreira<sup>72</sup>, chamado de “Oficina-Pedagógica”.

A proposta da pesquisadora Isabel Barca de Aula Oficina para ensinar história coloca o “aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, o professor

<sup>71</sup> Atua na Universidade do Minho. Possui Doutorado em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, Mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e Licenciatura em História pela Universidade do Porto.

<sup>72</sup> Possui Doutorado Em Educação - Université de Caen (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1979) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1967). Atualmente, é professora aposentada da UFRN, sendo professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação.

investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (Barca, 2004, p. 134). Nessa perspectiva, o professor passa a sondar a realidade dos estudantes. Os conhecimentos implícitos trazidos por estes constituem a matéria-prima para o trabalho do professor, que não mais exerce o papel de detentor do conhecimento, mas de organizador das atividades problematizadoras que serão trabalhadas pelos estudantes, num processo de reconhecimento e análise das ideias prévias e experiências.

A aula-oficina tendo como base o princípio investigativo – sob a matriz disciplinar de Rüsen – implica no professor como investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido de modificá-lo positivamente e esta progressão pode ser manifesta nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido (Ramos, 2018, p. 49).

Fundamentado em Rüsen, o modelo de Aula-Oficina de Isabel Barca possibilita a progressão gradual do conhecimento histórico, desenvolvendo as competências históricas essenciais a qualquer pessoa (Barca, 2004).

Os procedimentos e as reflexões a respeito da Aula-Oficina demonstram que esse modelo de aula foi pensado por Isabel Barca, no sentido de tornar a aula de história um lugar privilegiado para a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, levando em conta a consciência histórica que os estudantes já possuem para que, por meio do trabalho escolar, elementos da cultura histórica sejam enriquecidos e as significações de sua vida cotidiana possam superar o senso comum.

Essa proposta é muito interessante, contudo, exige que os discentes já tenham adquirido habilidades mais complexas. Isso poderia fazer com que os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental perdessem o interesse pela temática. Acredita-se que para alunos do Ensino Fundamental maior, esse modelo seria o ideal.

Desse modo, considerando as características da turma da professora-pesquisadora, a idade e o contexto social, decidiu-se por tratar da temática através de uma abordagem metodológica que proporcionasse a aprendizagem da diversidade cultural mediante a realidade dos sujeitos, trazendo à tona uma capacidade de se reconhecer e reconhecer o outro também como produtor de cultura e participante do espaço escolar e social, seja de maneira individual ou coletiva.

Dessa forma, optou-se por trabalhar com o modelo de Oficinas Pedagógicas da pesquisadora Maria Salonilde Ferreira. Em seu artigo intitulado Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender, a pesquisadora destaca as contribuições dessa estratégia

pedagógica para ser usada em diferentes situações, tais como: capacitação de professores, produção de recursos pedagógicos, ensino-aprendizagem, entre outras....

Para a autora, “Oficina Pedagógica pode ser entendida como um espaço de trabalho que se caracteriza pela participação responsável de cada sujeito, na execução de uma tarefa coletiva” (Ferreira, 2001, p. 11). Esta proposta de Oficina Pedagógica é estruturada didaticamente em três momentos: o motivador, o sistematizador e o avaliativo. Segue explicitando que o momento motivador envolve as situações de aprendizagem que motivam o aluno a agir conscientemente, de acordo com os objetivos previstos, mobilizando tanto os aspectos sensório-motores quanto os afetivos e intelectivos, de forma a despertar no aluno o desejo de aprender, resultando em uma aprendizagem significativa para o aluno. O momento sistematizador compreende situações de aprendizagem que conduzem à apreensão do conhecimento, respeitando o grau de complexidade e profundidade dos conteúdos, e necessita da interação social entre professores, alunos e recursos didáticos. Por último, tem-se o momento avaliador, que inclui situações de aprendizagem indicando o estágio em que cada aluno se encontra em seu processo (Ferreira, 2001).

Em suma, as oficinas pedagógicas configuram-se como ferramentas para a construção do saber, pois trata-se de uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilita a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos.

#### **4.6 Percurso metodológico e didático-pedagógico para intervenção**

A organização das ações da pesquisa ocorreu da seguinte maneira:

##### **4.6.1 Caminho metodológico**

##### **\* Pré-campo:**

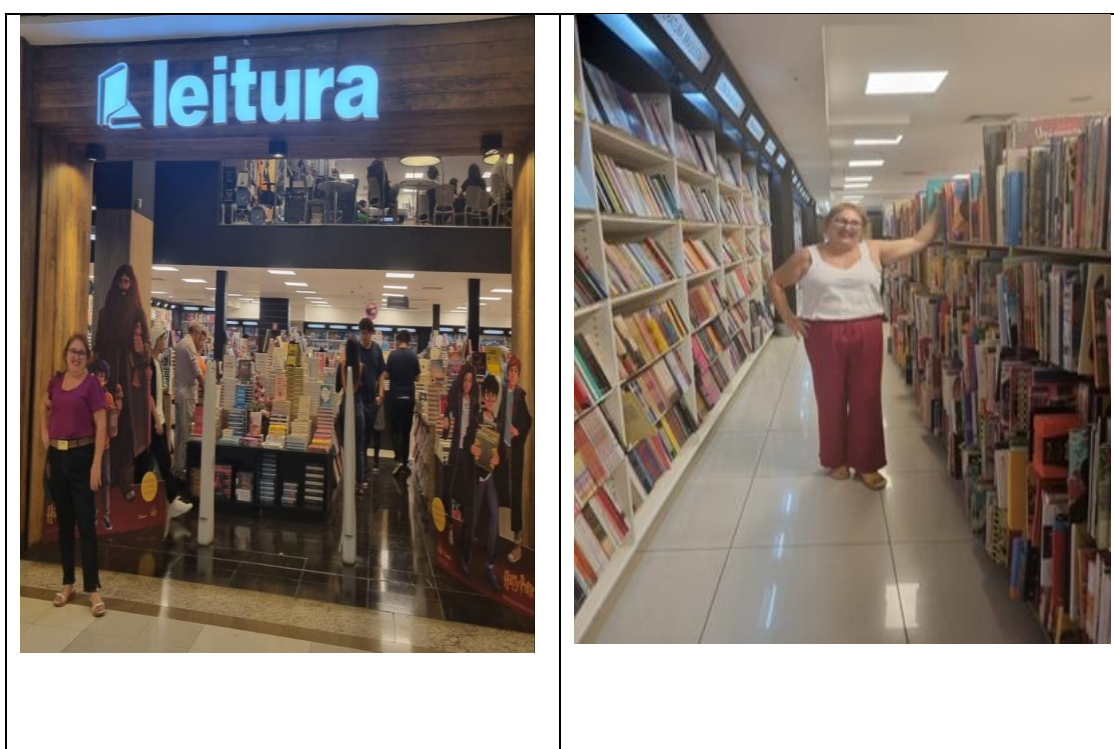
Insere-se o ingresso no Mestrado Profissional em História (ProfHistória), em que foram cursadas, no primeiro semestre de 2023, disciplinas como: Didática da História, ministrada pela professora Dra. Renata Cristina da Cunha, cujo conteúdo despertou na aluna-pesquisadora o interesse em conhecer e aplicar novas estratégias e novos recursos para o ensino de história; A Teoria da História, com o professor Dr. Fernando Bagiotto Botton, na qual foram abordadas as teses sobre a colonialidade e a decolonialidade, fazendo a aluna-pesquisadora perceber o quanto invisibilizava os povos indígenas em sua sala de aula;

História do Ensino de História, com a Professora Dra. Mary Angélica Costa Tourinho, que contribuiu para refletir acerca da Lei nº 11.645/2008; a disciplina Seminário de Pesquisa, cursada no segundo período de 2023, ministrada pela professora Dra. Fabrícia Pereira Teles, que solicitou o Memorial Acadêmico Profissional, o qual suscitou o desejo da aluna-pesquisadora de fazer um trabalho acadêmico envolvendo a História e a literatura, culminando com a proposta da literatura como fonte histórica. E, por último, a disciplina Ensino de História Indígena, cursada no período 2024.1, ministrada pelo Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa, que oportunizou à aluna-pesquisadora conhecer de forma mais profunda o protagonismo indígena ao longo da História do Brasil. Esse “novo olhar” a induziu a mudar sua prática pedagógica e a motivou mais ainda a investigar essa temática.

Na sequência, foram realizadas visitas em diferentes bibliotecas escolares, em busca de livros de literatura Indígena Contemporânea Brasileira. Todavia, foram encontrados poucos títulos no município local. Então, por ocasião das férias escolares, decidiu-se visitar livrarias em outras cidades. No dia 26 de julho, a aluna-pesquisadora visitou algumas livrarias em Brasília, porém, não fez o registro de imagens.

Seguiu-se então para Goiânia, onde foram encontrados poucos títulos dos autores Ailton Krenak e Daniel Munduruku.

Figura 25 – Visita à Livraria Leitura, em Goiânia, nos dias 3 e 4 de agosto de 2024



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2024)



Figura 26 – Visita à Livraria Universitária, em Teresina, no dia 11 de agosto de 2024



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Inclui também a participação em eventos que trataram da temática indígena, sendo mais uma forma de aproximar a aluna-pesquisadora desse universo literário. Abaixo, listam-se algumas imagens desses momentos:

Figura 27 – Participação e apresentação de trabalho, em Belém, de 22 a 25 de outubro de 2024



Fonte: Acervo pessoal da autora 2024

Figura 28 – Gestora da escola indígena em Teresina, Aline Heira, com representantes das etnias Warao e Guajajara em evento realizado na UESPI – Parnaíba, em 22/11/2024

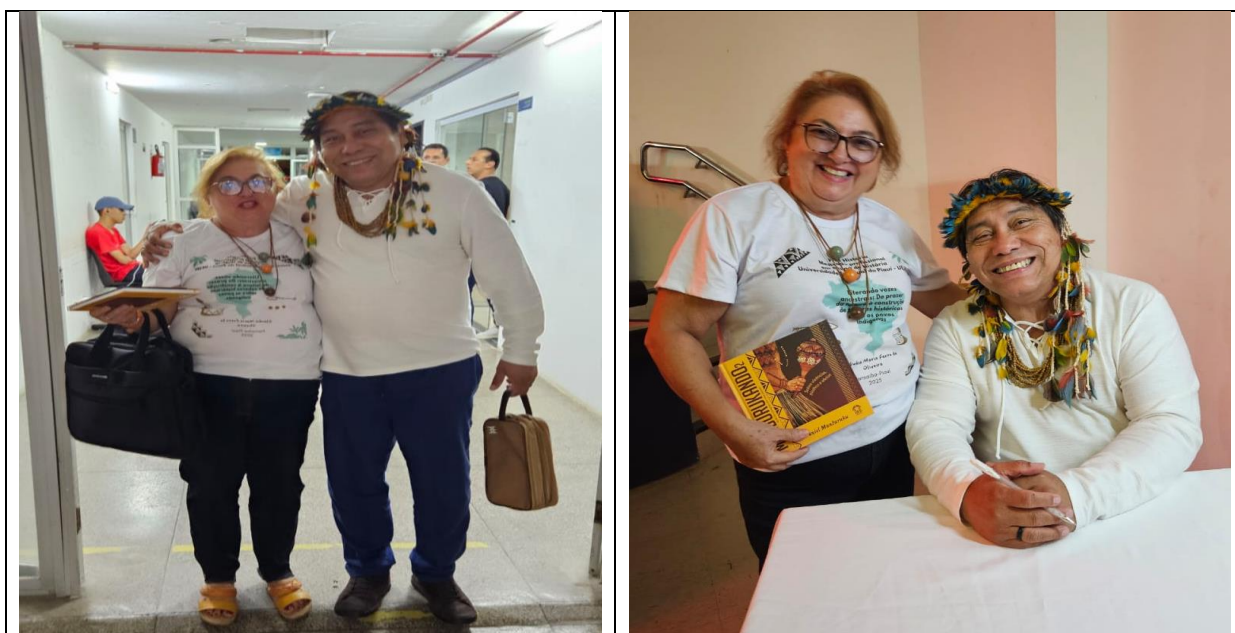


\* Participação e apresentação de trabalho na UESPI – nos dias 21 e 22/11/ 2024, evento que contou com a presença de representantes das etnias Warao e Guajajara, que relataram a experiência com Escola Indígena em Teresina.

Fonte: Acervo da autora (2024)

Participação no 9º Salão do Livro de Parnaíba (SALIPA) para assistir à palestra proferida por Daniel Munduruku, intitulada “Literatura indígena: entre o passado e o agora, como forma de consolidar mais conhecimentos relativos a essas populações.

Figura 29 – Palestra de Daniel Munduruku no SALIPA, realizada na UFDPAr em 6/12/2024 e autógrafo de livros



Fonte: Acervo da autora (2024)

**Campo:**

- O cadastro no Comitê de Ética foi realizado no mês de fevereiro de 2024, e somente foi aprovado no mês de dezembro do mesmo ano.
- O convite aos professores, aos pais e aos alunos ocorreu no mês de outubro de 2024, em razão da demora na aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.
- A realização de entrevista com três docentes que atuam respectivamente no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, realizada no dia 5 de novembro de 2024, de forma presencial, e atendimento individual, em sala climatizada, localizada na própria escola, nos turnos manhã e tarde.
- A execução de três Oficinas Pedagógicas com os discentes do 1º e 2º ano, no espaço escolar, no horário das aulas, no turno da manhã, ao longo do mês de novembro de 2024.
- Para a análise das entrevistas com os três professores, fundamentou-se este trabalho nos conhecimentos históricos e na Análise do Discurso de Laurence Bardin.
- Os dados coletados nas oficinas pedagógicas foram analisados à luz dos conhecimentos históricos e com base na Linguagem da Reflexão Crítica de Paulo Freire.

**Pós-campo:**

- Considerando os estudos e a análise realizada, organizou-se o Produto Educacional intitulado OFICINAS PEDAGÓGICAS: meio que potencializa o uso da Literatura Indígena para o Ensino de História, no qual foram disponibilizadas quatro Oficinas Pedagógicas elaboradas a partir da obra *Puratig: o remo sagrado*, do autor Yaguarê Yamã, destinada a professores e alunos do Ensino Fundamental menor.

**4.6.2 Percorso didático-pedagógico para intervenção**

- O contato com a temática literatura infantojuvenil escrita por indígena ocorreu no início do ano 2024, com o interesse da investigação surgido no mestrado do PROFHISTÓRIA/UESPI.
- Pesquisa em bibliotecas e na internet, por livros paradidáticos cuja produção autoral tenha sido de povos indígenas.

- Leitura de livros e a realização de algumas práticas-piloto com a turma na escola campo.

Esse contato inicial foi para sentir a recepção dos alunos em relação à temática. Eles ficaram muito interessados, porque assim como a professora-pesquisadora, também desconheciam o potencial da escrita dos povos indígenas. Dessa forma, ficou mais fácil decidir como fazer para que a literatura se tornasse uma fonte histórica capaz de contribuir para a construção de conhecimentos mais sólidos sobre os povos indígenas.

No capítulo 5 a seguir serão explicitados a intervenção pedagógica e o compilado das entrevistas.

#### **4.7 Procedimentos de análises e interpretação dos dados da pesquisa**

A apreciação dos dados coletados na entrevista com os docentes, produzidos nesta investigação, teve como base os conhecimentos históricos apoiados na Lei nº 11.645/2008, no Parecer CNE/CEB nº 14/2015, e em autores como Bittencourt, Monteiro, Thiél, Rusen, Rita Potyguara, Solé e Cosson. Entende-se por análise de conteúdo uma metodologia analítica de dados de pesquisa qualitativa.

Bardin (1977) conceitua Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

O método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin passa por algumas etapas como: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação, que serão descritas mais adiante.

Por se tratar de uma investigação-ação no contexto da formação de professores e viabilizada a partir da ação no chão da escola, a opção analítica para as oficinas pedagógicas foi a do professor reflexivo-crítico. Portanto, um olhar sobre a própria prática, considerando o movimento que a Linguagem da Reflexão Crítica aciona.

A seguir, discorre-se brevemente sobre cada um desses métodos de análise.

#### 4.7.1 Técnica de análise de conteúdo

Esta proposta de pesquisa buscou **investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados**. Para a sistematização e a organização dos dados coletados na entrevista semiestruturada, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin, que possui três etapas: 1) pré-análise do material; 2) exploração do material e seleção das unidades de análise; e 3) tratamento, conclusões e interpretação dos resultados.

Na primeira etapa, que consiste na sistematização das ideias, após a descrição completa das entrevistas realizou-se uma leitura exploratória com o objetivo de identificar informações relevantes para serem analisadas.

Na etapa seguinte, o material foi explorado de forma a realizar os recortes no texto, com o objetivo de formular as categorias de análise. Nesse processo são identificadas as unidades de registro e de contexto. Como unidade de registro, utilizou-se o tema, considerando que este mais se aproxima da fala dos entrevistados, pois de acordo com Bardin (1977, p. 105): “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Nessa perspectiva, o tema é a ponte que conecta o leitor a um contexto de significações sobre o assunto.

De acordo com Bardin, na sequência dessa etapa ocorre o processo de categorização, que consiste no agrupamento dos temas conforme os elementos comuns em cada categoria.

Convém destacar que a escolha dessas categorias obedece a critérios como: exclusão mútua (no qual cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); homogeneidade (o sistema de categorias deve possuir um único princípio de classificação); pertinência (adaptação do material ao quadro teórico); objetividade e fidelidade (as categorias devem ser codificadas da mesma maneira, independente da sua forma de análise); e produtividade (refere-se a categorias que fornecem os resultados e geram discussões).

Na etapa final tem-se o processo de inferência, que segundo Bardin (1977), tem por objetivo a interpretação do material correlacionando com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Na fase de tratamento e interpretação de dados, a categoria analítica principal foi definida como: **experiência com o ensino de história dos povos indígenas através da literatura indígena**. Já as secundárias foram: **fatores limitantes e fatores potenciais da**



**literatura indígena**, resultantes dos discursos proferidos pelos participantes, que foram interpretados e analisados.

Quadro 6 – Categorias e tema a partir da experiência com ensino de história dos povos indígenas por meio da literatura indígena

CATEGORIAS	TEMAS
<b>Fatores limitantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento da lei</li> <li>• Data cívica</li> <li>• Insatisfação profissional</li> <li>• Ausência dessa literatura na escola</li> <li>• Desconhecimento da produção literária indígena.</li> <li>• Visão dos indígenas como seres do passado.</li> </ul>
<b>Fatores potenciais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática Pedagógica (contação de história, Roda de conversa, ludicidade)</li> <li>• Consciência histórica</li> <li>• Processo de alfabetização</li> <li>• Letramento Literário e Letramento em História</li> <li>• Formação profissional</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No capítulo cinco, realizar-se-á a discussão sobre as categorias produzidas e seus respectivos temas. De modo introdutório, pode-se destacar que na primeira categoria, nomeada **“Fatores limitantes”**, como o próprio nome diz, foram apresentadas as razões que limitam o trabalho docente em sala de aula, relativos à temática indígena, cujos temas mais pontuados foram: **desconhecimento da lei, data cívica, insatisfação profissional, ausência dessa literatura na escola, desconhecimento da produção literária indígena e visão dos indígenas como seres do passado.**

Na segunda categoria, denominada **“Fatores Potenciais”**, são apresentados e discutidos os fatores que contribuem para potencializar o uso da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados, contemplando os seguintes temas: **práticas pedagógicas (contação de história, ludicidade e roda de conversa); consciência histórica; processo de alfabetização; letramento literário e letramento em história e formação profissional.**

Em ambas as categorias são apresentadas falas extraídas das entrevistas que foram realizadas com os docentes, trazendo discussões entre as temáticas e os estudos teóricos.

#### 4.7.2 Prática da linguagem da reflexão crítica (oficinas pedagógicas)

É preciso lembrar que a reflexão na vida profissional docente é algo indiscutível. Neste tópico aborda-se a opção analítica escolhida para revelar os dados produzidos na intervenção pedagógica feita por meio das oficinas. A escolha desse método e não de outro deu-se em razão de a pesquisadora ser também a professora que fez a intervenção.

Para tanto, a definição de reflexão crítica na formação docente será elaborada por meio da contribuição de vários pesquisadores, dentre eles, Dewey (2002), Freire (1987), Schön (1995), Smyth (1993), Liberali, (2004, 2008), Magalhães e Fidalgo (2007) e Ibiapina (2008).

Essa proposta de reflexão crítica fundamenta-se nos estudos de Freire (1987), que teoriza as relações dialéticas entre a sociedade, o sujeito e a educação, na busca por conhecimentos que, mediados pela práxis, apontam para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social.

Na formação do professor reflexivo, a linguagem assume centralidade, à medida que pode ser usada para manter ou compartilhar poder, para questionar contextos, compreendê-los e buscar reorganizá-los. Dessa maneira, será feita a relação entre a perspectiva da reflexão crítica e a linguagem, de modo a revelar como escolhas linguístico-discursivas possibilitam o olhar para a prática, a tomada de consciência, a problematização e a reconstrução da prática, conforme proposto por Smyth (1993). Vários teóricos contribuem para a discussão dessa temática, tal como Dewey (2002), um dos precursores do trabalho com reflexão, lançou a ideia de contrastar pensamento e reflexão. Para o autor, o pensamento envolve uma ação habitual, cotidiana, corrente e automatizada; por outro lado, a reflexão é um processo cognitivo, ativo e ordenado.

Fundamentado em Dewey, enfatiza que há uma diferença significativa entre ação habitual, na qual o sujeito não descreve sistematicamente o objeto ou o contexto de análise, e a ação reflexiva, concebida como uma atividade mais estruturada, elaborada e formal de pensar. Logo, no entendimento desse autor, a reflexão engloba o que já sabemos, além de incluir novas ideias em relação a determinada circunstância sobre a qual refletimos com um objetivo. Para ele, portanto, a reflexão é uma forma sistematizada de pensar com objetivos e metas, embasado no processo adicional de saberes, percepções e sentimentos já adquiridos.

Donald Schön (1995) retomou os ideais de Dewey em relação ao conceito de reflexão. Esse empenhou-se em unir o conceito de *reflexão* à ação. Propôs dois conceitos importantes: o de *reflexão-na-ação*, que é o processo de pensar sobre o que se faz durante a ação, o que demonstraria uma atitude disposta à mudança da parte do docente em relação a sua ação.

Nesse sentido, a ação reflexiva estaria compatível com a atitude do docente em admitir estar confuso e indeciso quanto a suas próprias ações. Em contrapartida, a *reflexão-sobre-a-ação* consiste na análise posterior do indivíduo sobre sua atitude durante a ação, ou seja, “[...] é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (Pérez Gómez, 1995, p.105). Conforme Schön (1995), essa análise resulta do sentimento de perplexidade do profissional frente às percepções advindas da reflexão-na-ação, conduzindo-o à compreensão do que está implícito em *sua ação*.

A reflexão crítica proposta nesta investigação parte dos estudos elaborados por Freire (1987) que, fundamentado no pensamento marxista, foi autor e defensor da pedagogia crítica, voltada para as relações dialéticas entre sociedade, sujeito e educação.

O processo de reflexão crítica parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação. Portanto, a reflexão crítica visa provocar transformação da ação e da sociedade, já que a práxis “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 67).

Posto que a reflexão crítica promove a transformação, como bem explica Liberali (2008, p. 38): “[...] não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são indissociáveis”. Assumir uma postura crítica impõe um novo olhar para os atores sociais no interior das instituições e na comunidade, considerando “[...] formas de conhecimentos, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla”. Portanto, “[...] ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”.

Magalhães e Fidalgo (2007), de igual maneira, concebem o pensamento crítico, na perspectiva crítico-reflexiva, como uma reflexão que deve possibilitar aos indivíduos observar sua prática habitual, reconhecer suas ações como escolhas políticas e, a partir daí, apontar mudanças em situações de desigualdade que vivenciam ou testemunham em contextos diversos. Esse movimento coloca os professores na condição de pesquisadores de sua própria ação. Nesse sentido, a proposta da perspectiva crítico-reflexiva busca romper com situações impostas em que o professor é meramente receptor de teorias pensadas e discutidas por outrem.



Para as pesquisadoras a formação do professor reflexivo deve considerar as necessidades gerais e específicas, uma vez que, da compreensão das questões prático-teóricas emergem práticas reflexivas de ensino-aprendizagem. Assim, a linguagem, que pode ser empregada para manter ou compartilhar poder, é fundamental na sistematização do pensamento reflexivo, cujo âmago é social e, por essa razão, deve ser usada de forma colaborativa e negociada na formação desse professor.

Para Liberali (2004), a partir de uma visão da linguística aplicada à formação de educadores, torna-se imprescindível investigar a linguagem do educador. Nesse sentido, a linguagem é objeto e instrumento (Vygotsky, 1934) da ação do educador, considerando que por meio dela é possível revelar tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula, ou seja, a linguagem concretiza o processo reflexivo simultaneamente, no qual se institui a prática pedagógica. Dessa maneira, “[...] trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório” (Liberali, 2008, p. 29).

O estudo das características linguísticas das ações da reflexão crítica instrumentaliza o processo reflexivo crítico. Logo, é imprescindível considerar as características desse processo dentro de uma perspectiva que tem como foco desenvolver as ações da reflexão crítica.

Nessa pesquisa foram utilizadas as quatro ações reflexivas de Freire (1987), sistematizadas por Smith (1993), que Liberali (2004, 2008), Magalhães (2007b, 2007c, 2007e) e outros pesquisadores utilizam e recomendam: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A primeira ação reflexiva é o **descrever**. De acordo com Liberali (2008, p. 47), “[...] descrever é compreendido como a palavra própria (Bakhtin, 1953), a voz do ator sobre sua própria ação[...]”, ou seja, possibilita ao professor rever o que foi feito em sala de aula, sendo esse movimento fundamental para a compreensão da sua própria ação. Nessa ação, o professor precisa fazer uma descrição detalhada de sua prática, de forma distanciada, para que perceba as crenças, os valores e os princípios que orientam seu fazer. Constituindo-se, portanto, em momento de insight para o docente, que extrapola a percepção automática de sua prática, adquirindo consciência sobre a sistematização de seu trabalho, contexto que lhe permite perceber melhor os momentos de contradição, incerteza e perplexidade em seu trabalho.

Para análise dessa ação reflexiva de descrever, Ibiapina (2003, p. 77) afirma que “para refletir necessitamos descrever nossas ações em resposta à pergunta – O que fiz?”.

A segunda ação reflexiva é o **informar**. Para Liberali (2008, p. 59), informar relaciona-se à compreensão das teorias que sustentam as ações das práticas escolares, como por exemplo, a concepção de ensino-aprendizagem subentendida em seus atos: “[...] é o momento para a apresentação da explicação com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história”. Esse processo oportuniza ao educador levantar e compreender o sentido das suas escolhas.

De acordo com Ibiapina, o exercício de informar implica em responder às questões:

O que agir desse modo significa? O que nos leva a agir desse modo? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas à nossa prática de ensino? O que nos motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas atividades? Como chegamos a nos apropriar delas? Por que ainda continuamos a nos respaldar nelas? (Ibiapina, 2003, p. 77).

As respostas dadas a essas questões permitirão compreender as ações durante o ato educativo; identificar quem fala e para que se fala, quem manipula a linguagem e o que isso significa para o contexto social; entender que atuamos consoantes aos nossos propósitos e descobrir as razões pelas quais nossos alunos não aprendem, extrapolando os limites da própria aula.

A terceira ação reflexiva é o **confrontar**. No entendimento de Gonçalves (2007), o confrontar possibilita ao docente analisar as inconsistências de sua prática, para além de perceber sua atuação, não como um conjunto de técnicas isoladas e descontextualizadas, mas como resultado de um processo sócio-histórico-cultural.

Para Liberali (2008), o confrontar oportuniza a percepção das ações dos professores, não como resultado de escolhas pessoais, mas de normas culturais e históricas. Na ação reflexiva do confrontar, o professor reexamina sua prática, pode sair do microcontexto e perceber a influência das forças sociais e institucionais sobre seu modo de agir. Com efeito, é o momento em que o educador passa da descrição e da teorização à fase de questionamentos. Nesse momento, cabem questões como: “O que minha prática diz sobre minhas suposições, valores e crenças sobre ensino? “Quem tem poder em minha sala de aula?”; “A que interesses minha prática está servindo?” (Smyth, 1993, p. 299).

Segundo Ibiapina, nessa ação deve-se responder aos seguintes questionamentos:

Como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno estou formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as minhas teorias? Que conceitos as constituíram? Que conexão há entre eles e as teorias educacionais? Quais relações existem entre os conceitos que construí e

minhas práticas? A minha prática serve a que interesse? (Ibiapina, 2003, p. 77).

A quarta ação reflexiva é a do **reconstruir**. De acordo com Liberali (2008), e com base em Smyth (1993), novas possibilidades são pensadas pelo professor para atuar com vistas a mudanças, em um processo que inclui sugestões e novas propostas. Trata-se da reconstrução de práticas docentes voltadas à busca pela emancipação. Nessa ação reflexiva, o professor tem possibilidade de colocar-se como agente que assume maior poder de decisão sobre como realiza ou pensa sua prática; em outras palavras, ele passa a ter maior controle sobre sua prática por meio “do autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade” (Liberali, 2008, p. 81).

Conforme Gonçalves (2007), no reconstruir, o professor tem condições de elaborar ações educativas que considerem a relação escola/aluno/sociedade, visando à valorização dos aspectos morais e éticos. Nesse processo, o educador torna-se um agente de transformação na formação de sujeitos críticos e reflexivos e busca estabelecer práticas educativas em uma relação dialética com o contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, pode atuar em prol de uma sociedade mais igualitária, ao mesmo tempo que contribui para a (re)significação da educação.

Segundo Ibiapina (2003, p. 77), para realizar a ação de reconstruir precisamos responder as perguntas: “Como posso agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para introduzir mudanças na minha prática?”.

Como visto, em todas as ações propostas pelo pesquisador, a linguagem é central para a percepção (Descrever), a compreensão (Informar), a problematização (Confrontar) e a proposta de transformação (Reconstruir), o que remete à importância dada por Vygotsky à linguagem, considerada por ele o mais significativo dos instrumentos e o elemento central para a criação compartilhada.

Para Magalhães (2004), a linguagem propicia a abordagem e a análise das escolhas feitas pelos professores, de modo que possam perceber as teorias que embasam suas escolhas e ações para, a partir de então, reconstruí-las. Essa autora também apresenta as características linguístico-discursivas de cada uma das ações propostas por Smyth. Assim, no Descrever, é comum o uso de verbos concretos, de primeira pessoa, e pouco ou nenhum uso de expressões opinativas. No Informar emprega-se vocabulário técnico e expressões explicativas. O Confrontar é marcado por expressões de opinião (argumentação), e o Reconstruir é marcado pelo uso de verbos no futuro de pretérito, verbos de ação e de dizer.

#### **4.8 Aspectos éticos da pesquisa com seres humanos**

As pesquisas que envolvem seres humanos são regidas pela Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, submetidas à apreciação de um Comitê de Ética. A lista de documentos para dar entrada é extensa, e o processo de tramitação do Protocolo no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, a depender, pode ser rápido ou extremamente lento.

Todavia, é um procedimento essencial, considerando que para a pesquisa ser ética é primordial respeitar o participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, deixando-o livre para decidir se quer ou não participar, e que a qualquer momento poderá desligar-se da investigação, sem prejuízo algum. Igualmente, a pesquisa deve ter relevância social, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade

Para esta pesquisa, iniciou-se o processo no CEP em fevereiro de 2024, que somente foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em dezembro do mesmo ano, sob número do registro (CAAE 77879324.7.0000.5209) e Número do Parecer (7.334.434).

Destaca-se que foram apresentadas previamente todas as informações e esclarecimentos sobre as etapas e os objetivos da pesquisa, enfatizando a importância da participação e do envolvimento dos colaboradores na pesquisa. Após o aceite, os participantes assinaram os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos docentes e pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos, e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), assinado pelos próprios alunos.

#### **4.9 Credibilidade da pesquisa**

Fazer ciência exige recursos, tempo, dedicação e determinação. A oferta dos Mestrados Profissionais tem oportunizado uma aproximação maior da academia com as instituições escolares. Esse movimento tem contribuído com a produção de conhecimentos em sala de aula. Dessa maneira, esta pesquisa começou a ser delineada no primeiro semestre de 2023, assim que a professora ingressou no ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História), começando a cursar as disciplinas.

Quadro 7 – Disciplinas cursadas no ProfHistória que fundamentaram esta pesquisa

PERÍODO	PROFESSOR	DISCIPLINA	CONTRIBUIÇÃO
2023.1	Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha	DIDÁTICA DA HISTÓRIA: trajetórias, desafios e perspectivas	Ao cursar essa disciplina, senti-me mais confortável, dado a minha formação como pedagoga. Rememorar nossa vida escolar e acadêmica ao produzir o Memorial Acadêmico foi muito prazeroso, aliás, uma experiência ímpar! Um exercício que pode ser usado em sala de aula, cujo resultado propicia reflexão sobre a ação. Posso afirmar que essa disciplina contribuiu para conceber a escola como espaço de formação do professor-pesquisador de História, como também me ajudou, por meio das rodas de conversa, da socialização dos conhecimentos e do diálogo com a nossa mestra Renata, a lançar um olhar mais atento para a literatura indígena.
2023.1	Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton	Teoria da História	A ementa proposta para essa disciplina é muito interessante e promotora de conceitos e conhecimentos históricos mais contemporâneos. Vale destacar que o estudo sobre pós-colonialismo e o giro decolonial foi determinante para a escolha do projeto de pesquisa, pois lancei um novo olhar sobre os povos originários.
2023.1	Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho	História do Ensino de História	Essa disciplina nos faz compreender o Ensino de História enquanto campo promissor para pesquisa. A produção de um minidocumentário, no qual abordamos aspectos da trajetória do ensino no Brasil e incluímos as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, foi determinante para eu decidir a temática sobre investigar os povos indígenas, só ainda não sabia o recorte.
2023.2 2024.1	Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles	Seminário de Pesquisa I e II	Essa disciplina deixou marcas significativas em minha formação profissional e ajudou a definir a temática do meu projeto de pesquisa, que é sobre a literatura indígena. Igualmente, a escrita do Memorial Profissional possibilitou o reconhecimento deste como instrumento pedagógico, e que será parte integrante da dissertação. A apresentação do projeto de pesquisa nos ajudou a decidir aportes

			teóricos e metodológicos, bem como a definição do Produto Educacional.
2024.1	Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa	Ensino de História Indígena	Essa disciplina oportunizou conhecer de forma mais profunda o protagonismo indígena ao longo da historiografia brasileira. A partir desse renovado olhar, permiti-me revisitar narrativas outras sobre a história do Brasil, e esse novo conhecimento histórico promoveu mudanças em minha prática pedagógica e me motivou mais ainda a investigar essa temática.
2024.2 2025.1	Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles	Orientação para a Dissertação	Os encontros para a escrita da Dissertação se tornaram momentos significativos para o meu aprendizado. As mudanças se traduzem tanto na prática quanto na teoria. Aprender a refletir sobre a própria prática é um exercício de superação. Muitíssimo obrigada, Mestra!

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De igual maneira, a participação em eventos científicos corrobora para a produção científica e sua divulgação. Abaixo, lista-se a participação da professora-pesquisadora em alguns eventos:

Quadro 8 – Participação da professora-pesquisadora em eventos científicos e culturais

PERÍODO	LOCAL	EVENTO	TRABALHO
22 a 25/10/2024	Universidade Federal do Pará (UFPA)	III Congresso Nacional do ProfHistória “10 anos de ProfHistória: balanços e perspectivas sobre a formação de professores de História”	Ensino de História e Literatura: discussões preliminares de uma pesquisa
29 a 31/10/2024	PUC - Goiás Goiânia (on-line)	IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DO DIRETÓRIO/GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS	Educar para nunca mais: ditadura militar no Brasil - entre esquecimentos" (em formato on-line)
21 a 23/11/2024	UESPI - Campus Parnaíba	VI Semana de História e II Simpósio Regional ProfHistória UESPI: Protagonismos sociais, modos de vida, identidades e	Ensino de História e Literatura: discussões preliminares de uma pesquisa

		(re)existências	
4 a 6/12/2024	UFDPAR	9º SALIPA (Salão do Livro em Parnaíba)	Palestra com Daniel Munduruku

Fonte: Elaborado pela própria autora (2025)

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Ao escrever,  
dou conta da minha  
ancestralidade;  
do caminho de volta,  
do meu  
lugar no mundo”.

(Daniel Munduruku)

Nesta seção de análise e discussão dos resultados será revelado o que pensam os professores sobre a literatura indígena e seu uso em sala de aula para a produção de conhecimentos históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, serão apresentados os dados e as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado e analisado neste estudo, a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas e das Oficinas Pedagógicas ministradas.

Para a análise das entrevistas, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, uma vez que essa técnica permite uma análise sistemática e objetiva do conteúdo para a interpretação de dados qualitativos. Portanto, os resultados aqui descritos apresentam o entendimento dos entrevistados, a partir das categorias identificadas.

Igualmente, compartilhar-se-á a experiência crítico-reflexiva da professora-pesquisadora com a realização de oficinas pedagógicas utilizando a produção literária indígena como fonte histórica, à luz da linguagem da reflexão crítica de Paulo Freire.

### 5.1 Diálogos com os entrevistados da pesquisa

Como tratado no capítulo de metodologia, as entrevistas foram organizadas em duas categorias centrais de análise: **Fatores limitantes e Fatores potenciais** da literatura indígena. A seguir, segue-se a discussão com base nos temas gerados.

#### 5.1.1 Fatores limitantes

A categoria “**Fatores limitantes**” apresenta as razões que limitam o trabalho docente em sala de aula, relativas à temática indígena, cujos temas mais pontuados foram: **desconhecimento da lei, data cívica, insatisfação profissional, ausência dessa literatura**



**na escola, desconhecimento da produção literária indígena e visão dos indígenas como seres do passado.** A seguir, trata-se de cada tema, ilustrando-os com as falas das participantes.

Para falar-se do **Desconhecimento da Lei**, é importante trazer a Lei nº 11.645/2008 para o contexto escolar. Essa normativa, consequência de mobilização e pressão dos movimentos indígenas e indigenistas, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena no currículo da Educação Básica, incluindo as redes de ensino públicas e privadas do Brasil.

A aprovação dessa lei, na época, para as populações indígenas representou uma grande conquista, considerando que elas já haviam conquistado o direito a uma educação diferenciada. Todavia, passados alguns anos, como essa não se efetivava nos espaços escolares, tornou-se necessário outro dispositivo legal, denominado Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015, que trata das Diretrizes Operacionais para implementar essa temática na Educação Básica, resultante da Lei nº 11.645/2008.

Entretanto, ainda não teve o alcance desejado, como pode-se constatar na fala de um dos entrevistados da pesquisa, a quem se fez a seguinte pergunta: Você conhece a Lei 11.645/2008, que trata especificamente da história e cultura afro-brasileira e indígena”?

*Não, não conheço. Já ouvi falar, mas não verifiquei, não sei assim propriamente como é que ela discorre, não sei direito, só ouvi falar (Prof. I).*

Nessa resposta, fica evidente a fragilidade da instituição focal e dos órgãos competentes da Educação ao negligenciarem a efetiva aplicação e fiscalização dessa lei nas escolas, resultando em professores ainda desinformados e inaptos a ministrar esses conhecimentos aos estudantes, por não os possuir.

No entendimento de Brighenti (2016):

[...] a Lei nº 11.645/2008 carece de maior regulamentação, especialmente no que tange as obrigações legais das unidades de ensino [...]. Há na verdade uma ausência de instrumentos de controle que possam cobrar o cumprimento, resultando em [...] escolas que sequer conhecem a existência da Lei, bem como Secretarias de Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema [...] (Brighenti, 2016, p. 233-234).

As respostas dos entrevistados evidenciaram a importância de se aprofundar nessa temática em contextos escolares, conduzindo ao segundo tema: **Data Cívica**. Sabendo que as Datas Comemorativas se integraram aos conteúdos de história, de forma mais intensa na década de 70, em razão da Reforma Educacional. Contudo, elas têm sido praticadas

atualmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isto é, continuam norteando-se pelo ensino das datas cívicas, apesar deste ser tão criticado pelas propostas curriculares mais atuais e por professores de História.

Mendonça (2005) afirma que:

[...] é possível refletir um pouco mais sobre o fato de as datas cívicas adentrarem, todos os anos, nossos calendários, principalmente os escolares, desde o início do século XX dos ritos festivos e símbolos nacionais, fortalecendo-se, ainda mais na década de 1970, por meio de intervenções explícitas do governo que, utilizando leis e decretos, estabeleceu oficialmente as festividades cívicas nos órgãos públicos, principalmente naqueles responsáveis pela educação (Mendonça, 2005, p. 31).

Sobre esse segundo tema, retoma-se a resposta do docente que revelou em que momentos trabalha com a história e a cultura dos povos indígenas em sala de aula:

*Na verdade, eu acho que a maioria, como a gente não é tão acostumada com essa lei, a gente trabalha mesmo mais nas datas comemorativas mesmo, né, a gente sempre procura trabalhar mais (Prof. 3).*

Nos estudos atuais, encontra-se teóricos que se mostraram contra esse conteúdo, e outros a favor de se manter as datas comemorativas no ensino de história para esse nível de ensino. Abaixo, inicia-se esta discussão retomando um trabalho realizado no ano de 2005, que se mostra contrário, todavia, vislumbra um trabalho com historiadores e pedagogos no sentido de encontrar formas de se trabalhar esses conteúdos. Ressalta também a urgência na formação histórica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

[...] Por mais que haja uma tentativa se de trabalhar de forma diferente as datas cívicas, as professoras de 1ª a 4ª séries, sozinhas, não conseguirão tão logo se desvencilhar das críticas que profissionais de História fazem, frequentemente, a elas. As modificações curriculares já apontaram para uma nova proposta de trabalho nessas séries, que não privilegiasse a concepção de História que exalta os heróis e fatos político-institucionais. Porém, isso não foi, em definitivo, suficiente. A realidade do ensino de História requer uma constante reflexão dos historiadores e pedagogos, em parceria com os profissionais envolvidos nessa fase escolar, visando apontar alternativas viáveis para se trabalhar História de uma forma diferenciada. Um dos aspectos fundamentais e urgentes para essas mudanças refere-se ao investimento na formação histórica dos professores de 1ª a 4ª série (Mendonça, 2005, p. 40).

No entendimento de Oliveira (s/d), as datas comemoradas no espaço escolar constituem manifestações de identidades construídas e reconstruídas através do histórico-cultural e artístico, linguístico e social de seus sujeitos. O autor reafirma a importância de se

trabalhar essas datas na escola para resgatar a formação de novas identidades, da construção e reconstrução de novas representatividades.

Ainda nessa direção, os estudos de Giavara; Aguiar e Lima (2024) propõem como recurso educativo um e-book com sequências didáticas sobre datas comemorativas. Desse modo, evidenciam que esse Produto Educacional foi elaborado de acordo com as finalidades, as temáticas, as metodologias e as estratégias mais adequadas ao ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Oliveira ratifica que:

Essas datas representam o novo ideário interdisciplinar de acolhimento desses novos sujeitos históricos que aparecem tardiamente, formando o novo espaço e tempo simbólicos de uma nova sociedade, uma sociedade pluricultural, uma sociedade que em si já é uma festa de culturas, uma celebração de representações artístico-histórico-cultural religiosa (s/d, p. 8).

Nessa perspectiva, é importante compreender com quais sentidos essas datas comemorativas foram construídas durante o processo histórico, de maneira que possam ser ressignificadas.

Para Esquinsani:

[...] Se tratada adequadamente, uma data significativa poderá ocupar um espaço importante e central nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de história na educação infantil e anos iniciais de escolarização. No entanto, se desprovida de sentido, qualquer data significativa, por mais relevante que possa parecer, não deixará de sentir o gosto amargo do desdém por parte dos alunos, pois será arbitrária e desvinculada com os necessários elos de memória [...] (Esquinsani, 2012, p. 137).

Não obstante, dois docentes entrevistados relataram insatisfação com relação à forma de conduzir a temática somente em data específica, gerando o terceiro tema: **Insatisfação Profissional**. Ao serem indagados se sentiam-se satisfeitos com a forma com que trabalham essa temática em sala de aula, responderam de acordo com o excerto destacado abaixo:

*Não, não. Assim, parando bem pra pensar, a gente percebe que **há uma falha porque acaba que a gente trabalha numa data alusiva**, a gente enfatiza numa data específica e não durante todo o processo, todo o ano que poderiam ter (Prof. 1).*

A fala do docente expressa sua insatisfação, porém, se considerarmos sua formação profissional, pode-se compreendê-lo, posto que na concepção de Fonseca:

[...] as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais do que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação

universitária. [...]No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto de ensino de história é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas (Fonseca, 2005, p. 71).

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 determina aos sistemas de ensino que estimulem e orientem os estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição para: “[...] estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar” (Brasil, 2015, p. 10).

Esse documento aponta mais ações, todavia, essa atende de forma mais objetiva à necessidade dos docentes para realizar seu trabalho. Pela fala do docente, percebe-se que, dentro de sua respectiva realidade, sente a necessidade de trabalhar com essa temática, trazendo para a sala de aula outras formas de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, gerou o quarto tema: **Ausência dessa literatura na escola.**

Ao indagar aos entrevistados se a literatura indígena poderia ser uma das formas de trabalhar a temática na escola, as respostas revelaram a escassez do material didático no espaço escolar, conforme lê-se na fala abaixo:

*Mas, assim, a gente nem encontra os próprios paradidáticos que nós recebemos aqui na escola. Eu **não tenho nenhum na minha sala que seja de literatura indígena**, por exemplo, não tenho nenhum. A não ser, assim, alguns que fazem, remetem a um personagem indígena, mas não tratando da cultura indígena em si (Prof. 1).*

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 também orienta as instituições escolares para:

[...] criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena (Brasil, 2015, p. 10).

Discutindo ainda sobre os fatores limitantes, a ausência da literatura nos espaços escolares constitui o quinto tema: **Desconhecimento da produção literária indígena.**

Posto que, entre os docentes, é recorrente ouvir-se que não conhecem a produção literária indígena. Esta pesquisadora mesma sentiu dificuldade em encontrar esse material para trabalhar nesta pesquisa. Recorreu-se a bibliotecas escolares nos dois municípios em que trabalha, visitou livrarias em outras cidades, encontrando apenas 11 títulos diferentes. O

volume maior de opção foi encontrado na internet, em alguns sites que comercializam esse material<sup>73</sup>.

A entrevista do tipo semiestruturada permitiu aprofundar mais a temática, até para deixar o docente mais seguro para responder sem sentir-se constrangido por revelar a verdade. Veja o trecho da entrevista e a resposta dada:

**Pesquisadora** - *Você já leu algum livro de literatura indígena?*  
**Nunca li, mas eu já vi algumas coisas na internet, né, assim, sobre, mas ler, ler e lembro mesmo não, sobre a literatura indígena (Prof. 3).**  
**Pesquisadora** - *Conhece algum escritor indígena?*  
**Não. (Prof. 3)**

Na resposta do professor constata-se seu total desconhecimento acerca da literatura indígena. Destaca não saber que os povos indígenas já estivessem produzindo obras de literatura, que nunca leu um livro de origem indígena e não conhece nenhum autor dessa literatura. Esse relato levou a perceber o quanto é necessário divulgar essas produções literárias. Essas vozes precisam ecoar no interior das escolas. A realidade mostrada nos dados da pesquisa leva a crer que a utilização da Literatura nas aulas de História ainda é uma prática pontual de poucos professores.

O autor abaixo contribui com esse ponto da discussão:

A literatura indígena contém texto, crônicas, ensaios, livros, poemas etc. e pode ser bem explorado por sua vastidão e conteúdo, visto que desde a última década do século XX vem se potencializando essa produção literária, porém a difusão desse conteúdo é esbarrada justamente no desconhecimento dos professores ou na preferência por uma abordagem do cânone europeu, talvez por não terem o sentimento de pertencimento ligado ao povo indígena ou terem um certo preconceito à cultura indígena. Daí vem a importância de se trabalhar com essa literatura, com a finalidade de justamente apresentar essa cultura de modo legítimo para quem a desconhece e desconstruir essa visão selvagem, preguiçosa, marginalizada e de um povo quase que extinto no nosso continente que é dessa maneira que vem sendo abordado nas nossas escolas (Carvalho, 2019, p. 2).

O autor reforça a importância de trabalhar essa temática com conhecimentos históricos, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, a fim de que não

<sup>73</sup> **Livraria Maracá.** Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/escritores-indigenas/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

**Companhia das letras.** Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786581776411/originarias?srsId=AfmBOooYyINLrYx9qLp olJ3xmf9Km-XFyMZRA5fpyF7WZ9YsAeUs8UZ>. Acesso em: 9 mar. 2025.

**Editora TODAVIA.** Disponível em: <https://todavialivros.com.br/pnld2024>. Acesso em: 9 mar. 2025.

**AMAZON.** Disponível em: <https://www.amazon.com.br/escritores-ind%C3%ADgenas/s?k=escritores+ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 9 mar. 2025.

se reproduza na escola uma visão distorcida, que é o sexto tema: **Visão dos indígenas como seres do passado.**

Ao perguntar se a literatura indígena e seus desdobramentos na sala de aula e na escola poderiam favorecer a construção de conhecimentos sobre a cultura indígena, o docente respondeu que:

*Sim, com certeza. porque à medida que nós apresentamos a história dos povos indígenas, os alunos viajam para a época, à medida que nós ensinamos sobre a cultura e a origem e ajudam os alunos a conhecer um pouco do passado de um povo que formou a nossa identidade cultural (Prof. 2).*

Recentes pesquisas abordam o distanciamento entre conhecimento acadêmico, científico e o conhecimento histórico escolar no que se refere aos povos indígenas (Bittencourt, 2013, p. 102). Esse distanciamento pode estar relacionado ao desconhecimento sobre quem são e como vivem no tempo presente. Observa-se que o olhar sobre os indígenas ainda os caracteriza como povos que vivem distantes, nas florestas intocadas, vitimizados pelo processo de colonização. Essa concepção etnocêntrica que permanece presente no universo escolar precisa urgentemente ser desconstruída e dar visibilidade aos povos indígenas, respeitando-os em todas as suas diversidades e complexidades.

Percebe-se, pela fala do docente entrevistado, que a abordagem da temática indígena nos espaços educacionais permanece vinculada a um pensamento positivista e evolucionista elaborado no século XIX, período em que esses eram considerados povos sem histórias e sem futuro, predestinados a desaparecer. “Pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção” (Monteiro, 2001, p. 4). Essa representação foi intencional para validar a espoliação das terras indígenas naquele período, prática que ainda continua na atualidade.

### 5.1.2 Fatores potenciais

Nesta categoria são apresentados e discutidos os fatores que **contribuem** para potencializar o uso da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados, contemplando os seguintes temas: **práticas pedagógicas (contação de história, roda de conversa, ludicidade); consciência histórica; processo de alfabetização; letramento literário e letramento em história.**

A presença da temática indígena na escola tem potencial para modificar profundamente os parâmetros dos conteúdos utilizados em sala de aula, porque ele atua no sentido de desconstruir referenciais e trazer ao debate novas perspectivas de diálogo em espaços comuns.

Nesta segunda fase das entrevistas, principiou-se buscando saber se o uso da literatura poderia ser uma das formas de ensinar sobre esses povos. Todos os docentes foram unânimes em afirmar que sim.

A seguir, expõe-se um trecho da entrevista que contemplará dois temas apontados para essa categoria: **Práticas Pedagógicas e Consciência Histórica**.

Quanto à produção do primeiro tema: **Práticas pedagógicas (contação de história, ludicidade, Roda de conversa)**, tem-se os seguintes relatos:

*Seria muito bom, porque os meninos gostam muito da contação de história, remete ao lúdico, e aí você trabalhar esses conteúdos da cultura, da consciência, através da ludicidade, eles absorvem melhor (Prof. 1).*

*Sim, o uso da literatura é uma forma muito boa de aprendizagem porque instiga aos alunos o pensamento reflexivo, traz a valorização delas para esses povos e é essencial para trabalhar genéricos em sala de aula e principalmente uma **roda de conversa** com os alunos para ouvir a opinião deles a respeito dos povos (Prof. 2).*

A prática pedagógica no ensino de História nos anos iniciais deve ser realizada considerando a necessidade de ações reflexivas. Tem-se algumas práticas pontuais, como a contação de histórias, que promove a ludicidade; também a roda de conversa, que são práticas rotineiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho com a literatura envolve a ludicidade, componente que é pouco tratado pelos historiadores. Por conseguinte, o uso da literatura para a construção da narrativa se consolida como fonte histórica por incluir elementos que permitem apreender outras temporalidades. As fontes literárias podem ser entendidas “como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de uma determinada corrente artística e representantes de seu tempo” (Bittencourt, 2011, p. 342).

Nesse sentido, o diálogo entre História e Literatura na sala de aula pode promover outras interpretações sobre os processos históricos ocorridos no Brasil. A exemplo, pode-se citar a produção literária escrita pelos povos indígenas, que passa a ecoar, contrapondo-se à narrativa oficial. De acordo com Thiél (2013, p. 1187): “[...] o contato com a literatura

indígena pode possibilitar ao leitor não índio uma reflexão sobre sua própria comunidade interpretativa e sua relação com os demais povos”.

O conhecimento histórico é uma forma de racionalidade que inclui uma série de habilidades mentais que tornam possível o olhar crítico sobre o cotidiano, fundamentado na compreensão da sua historicidade e de seus significados para a sociedade. Isso significa que ensinar História, já nos anos iniciais, é ajudar o aluno a situar-se historicamente, a compreender a historicidade da sua realidade e das relações humanas nela estabelecidas.

No ensino de História, a discussão dos conceitos de letramento, ainda que incipiente, vem se expandindo. Os pressupostos para uma conceituação de letramento em História encontram ressonância em trabalhos acadêmicos fundamentados nas categorias de **“consciência histórica”** produzidas por Jorn Rüsen (2001), sendo o segundo tema: **Consciência histórica.**

Para Rüsen (2001, p. 57), a consciência histórica é “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Nessa perspectiva, compreende-se a consciência histórica como um processo mental próprio de cada ser humano. Através desse dispositivo, pessoas e grupos sociais o acionam a partir de suas necessidades e/ou interesses, e, dispostos a compreender quem são e para onde vão, recorrem ao passado a fim de atribuir sentido às suas ações e às suas escolhas (Rüsen, 2001).

Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para compreender o presente e “antecipar”, no plano mental, o futuro, em forma de previsão pertinente (Medeiros, 2006; Barca, 2006).

Para falar dos temas **Processo de alfabetização; Letramento em História e Letramento Literário** utiliza-se a resposta dos docentes ao serem questionados se a literatura indígena e seus desdobramentos na sala de aula e na escola poderiam favorecer a construção de conhecimentos sobre a cultura indígena. Obteve-se a seguinte resposta:

*Sim, porque aí de maneira lúdica, eles estariam lendo, eles estariam fazendo atividades no dia a dia, e aí não seria algo distante, iria ajudar no processo de ensino deles, inclusive no próprio processo de alfabetização, como por exemplo, a gente manda alguns livros pra casa, pros pais lerem, pros pais lerem com eles. Pros pais lerem com eles, então, isso iria facilitar... Bom, voltando. Ahh, Se nós tivéssemos essa literatura presente, iria facilitar o desenvolvimento em sala de aula, eles iriam ler e ia fazer parte da rotina deles, assim, não ia ser algo distante, não ia ser algo que*



*eles veem, leem histórias, por exemplo, de personagens que não faz parte da vida deles. Seria algo mais, como é que eu posso dizer? Seria algo mais do cotidiano deles, da vivência deles (Prof. 1).*

As novas tecnologias presentes na sociedade moderna impelem as pessoas a viverem em um mundo literalmente letrado. Em razão disso, na atualidade há uma demanda crescente pelo desenvolvimento do letramento em todas as disciplinas ofertadas no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, professores de todas as áreas do currículo vêm sendo desafiados a desenvolver um trabalho com o ensino da leitura para “proporcionar, ao conjunto das crianças brasileiras, o domínio da linguagem culta que é uma das tarefas precípua da escola” (Silva, 2004, p. 70).

Por essa razão, para formar leitores é necessário estimular estas diversas leituras e despertar o interesse da criança pelos livros, pelas histórias, pelos contos e recontos. Com efeito, é na escola, no ensino formal, por meio das experiências e relações que estabelece que ela deverá apropriar-se da leitura, posto que “[...] começa no período de **alfabetização**, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita” (Silva, 2002, p. 31).

Diante do exposto, deve-se compreender como o **letramento literário** é importante para a formação de leitores, pois é um dos estímulos mais importantes para a leitura das crianças. Através do contato com a literatura a criança identifica-se, escuta, imagina, conta e reconta histórias, estimulando sua cognição, afetividade, expressão, linguagem. O letramento traz a perspectiva de que a criança insira, compreenda e perceba a literatura no cotidiano e sinta-se estimulada para novas leituras. Segundo Abramovich (2004, p. 16): “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

Para Solé (1998, p. 22): “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Cabe, por conseguinte, à escola, o papel de contribuir com a formação do leitor, que não se limite a reproduzir, mas que seja provocado a buscar nas entrelinhas o sentido do texto. Nesse sentido, a escola que irá “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (Solé, 1998, p. 17).

Cosson (2014, p. 36) defende que “uma das principais funções da escola é, justamente, constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura”, ratificando a importância da instituição escolar na formação do leitor proficiente. Considerando-se que não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, pode-se assim inferir que o papel da leitura na escola está intrinsecamente relacionado ao **conceito de letramento**.

Para completar os requisitos necessários para a conceituação de **letramento em História** precisa-se entender as narrativas históricas presentes nas diversas práticas socioculturais. Nas interações socioculturais encontram-se as narrativas históricas, nos mais diversificados contextos sociais e culturais, como nas cerimônias e festividades cívicas e políticas. Entretanto, essas são narradas – de forma consciente ou não – selecionando alguns fatos e excluindo outros, em razão dos interesses dos sujeitos ou grupos.

Desse modo, se tomar-se o conceito de letramento como condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais, pode-se dizer que o letramento em História é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF), ou seja, fazer uma conexão entre experiências individuais e coletivas para interpretar e atuar de forma crítica e consistente na vida prática, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais em que as narrativas históricas cotidianamente estão presentes.

Como último tema: **Formação Profissional**, retomando as falas dos participantes buscou-se compreender o que modificaria, na prática deles, ter mais conhecimento sobre os povos indígenas. A seguir, explicitam-se as respostas dos professores entrevistados acerca dessa questão:

*Bom, a gente iria ter um preparo maior, como por exemplo, como a gente desconhece da lei, a gente desconhece dessa literatura indígena, que eu nem sabia que tinha tanto aceito assim, não sei nem se tem, na verdade. Então, há esse desconhecimento, há esse despreparo do professor. Então, se isso chegasse até nós, iríamos tornar esse trabalho mais profissional (Prof. 1).*

*Faria muita diferença na minha vida profissional. Eu acredito que um educador tem que ser um educador letrado porque a sociedade hoje em dia existe muito letramento nas nossas práticas sociais e hoje é indispensável, porque nós moramos em um país que é multicultural, então é necessário entendermos a nossa origem, a nossa formação e entender a construção social do nosso povo e principalmente a valorização desses povos (Prof. 2).*

*Porque se a gente traz essa literatura para dentro da sala de aula, nem inclui ela dentro das nossas disciplinas e tudo, eles vão ter, com certeza, esse conhecimento, né? Porque se a gente não trouxer, como é que eles vão ter esse conhecimento? Se nós que temos acesso, muitas vezes a gente não tem esse conhecimento, né? Trazer para eles, **mas ao mesmo tempo eu tenho que buscar esse conhecimento para poder trazer para eles** (Prof. 3).*

Do ponto de vista da formação profissional, todos os entrevistados são docentes graduados em Pedagogia, tendo, portanto, uma formação polivalente, que contempla todos os componentes curriculares. Nesse sentido, concorda-se com Caimi (2010, p. 70), ao “[...] considerar que o conhecimento histórico que esse professor dispõe para ensinar aos alunos está circunscrito, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica de acordo com a cultura presente no seu meio social”.

Pode-se inferir, pelas respostas, que os docentes buscam ampliar seus conhecimentos históricos. Nota-se que nas falas expostas os participantes expressaram suas vontades e expectativas, inclusive, percebe-se uma preocupação latente do Prof. 3, quando fala:

*Porque se a gente não trouxer, como é que eles vão ter esse conhecimento? Se nós que temos acesso, muitas vezes a gente não tem esse conhecimento, né? Trazer para eles, **mas ao mesmo tempo eu tenho que buscar esse conhecimento para poder trazer para eles**.*

O entrevistado externou uma preocupação de todos que vivenciam a docência nos anos iniciais. Não se tem como saber de tudo, e, muitas vezes, reproduz-se a forma como se aprende. A falta de conhecimento em determinado tema nos impede de dar a ele destaque em nossas aulas. Por esse motivo, é preciso ir buscar informação, manter a formação continuada atualizada.

A indígena Rita Potyguara, relatora do Parecer CNE/CEB 14/2015, afirma que “a correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos” (Brasil, 2015, p. 2).

Isto posto, os sistemas educacionais devem prover formas de incentivar professores generalistas a buscarem qualificação profissional para que possam ter mais autonomia e segurança em ministrar aulas e elaborar suas atividades com autoconsciência, assertividade e conectadas à realidade da vida social.

De igual forma, o Parecer ressalta que a inclusão dessa temática no currículo da educação básica amplia a percepção sobre as relações étnico-raciais, tratando as questões do multiculturalismo, apontando diferentes metodologias de ensino e pesquisa, novos objetivos e metas, suscitando reflexão sobre conceitos, teorias e práticas que determinaram

historicamente as relações dessas populações com o Estado e a sociedade brasileira. Com a efetivação da Lei nº 11.645, de 2008, espera-se que a escola assuma realmente o seu papel social de valorização e de difusão da cultura e da pluralidade de nossa formação étnica.

Gostaríamos de lembrar que a amostra aqui apresentada é muito pequena para o universo de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, para realidade educacional do município de Parnaíba, é um resultado significativo.

A partir de uma leitura sintética das categorias e seus respectivos temas, juntamente com as entrevistas realizadas, pôde-se concluir que o ensino sobre os povos indígenas nas escolas ainda é escasso e cercado de ideias preconcebidas, considerando o descompasso no que é proposto no currículo, a exemplo da inserção da Lei nº 11.645/2008, e o vivido na prática pedagógica em sala de aula, em dissonância com as novas abordagens históricas e antropológicas sobre os indígenas brasileiros.

## **5.2 Ensino de História e Literatura indígena: apresentação da obra literária de intervenção**

Considerando as características dessa turma, a idade e o contexto social, optou-se por trabalhar com o modelo de Oficinas Pedagógicas da pesquisadora Maria Salomilde Ferreira, conforme já descrito anteriormente. Para a autora: “Oficina Pedagógica pode ser entendida como um espaço de trabalho que se caracteriza pela participação responsável de cada sujeito, na execução de uma tarefa coletiva” (Ferreira, 2001, p. 11).

A referida autora destaca que a Oficina Pedagógica é estruturada didaticamente em três distintos momentos: o motivador, o sistematizador e o avaliativo. Portanto, foram seguidas essas orientações na realização das oficinas.

Elaborou-se ao todo 3 (três) oficinas pedagógicas, dando início à ação no dia 4 de novembro, finalizando no dia 27 de novembro, com uma exposição e apresentação de trabalhos para toda a comunidade escolar, tendo a presença dos pais e/ou responsáveis.

Todas as oficinas pedagógicas foram realizadas tendo como fonte histórica o livro *Puratig o remo sagrado*, de Yaguarê-Yamã, que apresenta ilustrações do próprio autor, de Queila da Glória e das crianças Saterê-Mawé. Esta fonte literária, narra através de mitos a origem do mundo, do guaraná, dos Mawé e dos clãs do Povo Sateré Mawé. Também traz mais informações dessa etnia apresentando onde vivem, bem como a língua nativa falada por eles. Por essa obra, igualmente pode-se ter conhecimento acerca da cultura material e imaterial, como a Festa da Tucandeira e o Porantim.

Figura 30 – Capa do livro trabalhado nas oficinas pedagógicas



Fonte: Amazon (2024)

Ao longo das Oficinas, ao utilizar esse livro, faz-se referência às páginas entre parênteses.

Quadro 9 – Oficina Pedagógica 1 – Povo Sateré-Mawé (Memória ancestral)

Oficina pedagógica 1 - Povo Sateré-Mawé (Memória ancestral)		
<b>Objeto do conhecimento:</b> A Cultura do Povo Saterê Mawé.		
<b>Objetivo da oficina:</b> Conhecer a cultura do Povo Sateré-Mawé (mitos, quem são, localização e língua nativa)		
HABILIDADES DA BNCC	METODOLOGIA	RECURSOS
(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	Levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema; Observação e análise de imagem – Capa do livro e seus elementos; Leitura do mito; Aula expositiva e dialogada; Apresentação do mapa do Brasil; Pesquisa Roda de conversa; Atividade escrita; Pintura - Mapa Político do Brasil; Desenho e ilustração da capa do livro.	Quadro Branco Apagador Pincel para o quadro Livro paradidático materiais de uso como um (lápiz preto, lápis de cor, borracha, régua e caderno). Caneta hidrocor Pincel permanente Mapa Político do Brasil Papel cartão

<p><b>(EF15LP18)</b> Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p> <p><b>(EF15LP19)</b> Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p>		
---	--	--

Tempo 4hs

**Parte 1 – Momento Motivador: Pré-leitura**

- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos;
- Exploração da capa do livro;
- Autor e ilustrador.

**Parte 2 – Momento Sistematizador: Contação, Oralidade e leitura**

- Leitura do mito: “A origem dos mawé” (p. 20 a 23);
- Aula expositiva e dialogada: Quem são – Localização - Língua nativa (p. 42-45);
- Explicitar as conexões entre as origens e a atualidade – livro escrito a partir da própria mitologia.
- Protagonismo indígena na atualidade (autores, professores, políticos etc.);
- Pesquisa sobre personalidades indígenas na atualidade.

**Parte 3 – Momento Avaliador: O que aprendemos sobre os Sateré-Mawé**

- Roda de conversa sobre o protagonismo indígena na atualidade e escolha da personalidade que irá representar na Exposição;
- Atividade escrita: Nome, Localização e língua falada;
- Pintar no Mapa do Brasil a localização do Povo Sateré Mawé;
- Conversa sobre o autor e ilustrador;
- Desenho da capa do livro *Puratig: o remo sagrado*.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Salonilde (2001)

Vale esclarecer que a reflexão crítica concebida como atividade mental essencial para o desenvolvimento profissional na docência representa um dos princípios escolhidos para guiar o caminho trilhado nesta investigação, portanto, para este estudo, foram planejados procedimentos metodológicos que fossem compatíveis com a compreensão explicitada de reflexão crítica.

No processo reflexivo, as duas primeiras ações: **o descrever e o informar** são basilares tanto para compreender as ações realizadas como para perceber o sentido das escolhas das práticas (Liberali, 2015). Dessa maneira, revisitando a ideia de **O que fiz?** e **O que isso significa?**, descreve-se aqui as práticas e ações desenvolvidas nessas oficinas.

A seguir, serão detalhados esses instrumentos e sua aplicabilidade na pesquisa. Para melhor compreensão, utilizar-se-á nos diálogos a seguinte nomenclatura:

<b>LEGENDA:</b>	<b>PP</b> - Professora Pesquisadora	<b>A</b> - Alunos	<b>TD</b> - Todos
-----------------	-------------------------------------	-------------------	-------------------

Figura 31 – Professora pesquisadora e alunos da turma multisseriada (1º e 2º ano)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 32 – Professora pesquisadora e Professores da Escola Gastão Neves Rodrigues



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

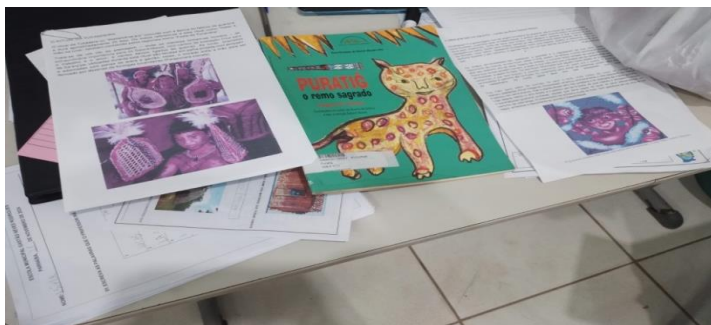
### 5.2.1 Descrever e informar o contexto da Oficina Pedagógica 1

Essa primeira oficina foi realizada com dezesseis alunos, sendo dez meninos e nove meninas, com idades entre 6 e 8 anos, do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I (turma multisseriada), com a professora auxiliar e a professora pesquisadora, que também é a professora regente da sala, nos dias 6 e 7/11/2024.

A sala onde ocorreu a oficina era uma sala de aula grande, arejada, clara e com recursos como quadro branco, armário, mesa e carteiras suficientes para os alunos.

Para o primeiro momento da oficina: **o motivador**, mudou-se a configuração da sala antes de os alunos chegarem. Organizou-se somente duas filas, de maneira que as crianças permanecessem sentadas em seus lugares e pudessem visualizar melhor as gravuras que foram preparadas para serem mostradas. À medida que os estudantes iam chegando, iam se acomodando. Quando todos já se encontravam na sala de aula, pediu-se que todos prestassem bastante atenção, pois iria lhes apresentar um novo livro de literatura indígena. Essa informação deixou-os curiosos.

Figura 33 – Livro escolhido para as Oficinas Pedagógicas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 34 – Apresentação do livro de Literatura Indígena Contemporânea



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024)



Então, mostrou-se o livro *Puratig: o remo sagrado* para as crianças, perguntando-lhes do que o livro poderia estar tratando. As crianças logo começaram a interagir. O A9, que era a mais falante, disse:

**A9:** — *Tia, vai falar de animais?*

**A8:** — *É de um menino.*

Nesse momento, todos queriam falar ao mesmo tempo, dizer qualquer coisa, sem se importar se acertavam ou não, e seguiram palpitando. Continuei folheando as páginas e...

**A7:** — *Tia, tia ... vai falar de um fantasma!*

**A12:** — *Tia, ... é de um rio.!*

**PP:** — *Por que você acha que é sobre um rio?*

**A12:** — *ah, tia .... taí o desenho do rio!*

**A13:** — *É de floresta, taí .... tia na imagem!*

**A9:** — *É de uma cobra, tem uma cobra gigante ... e*

**A16:** — *Não, tia, tia ... vai falar de um índio.*

**PP:** — *Índio ou Indígenas? Vocês lembram que a tia já explicou pra vocês essa diferença?*

**A7:** — *Tia, ele não sabe ... ele chegou depois.*

**PP:** — *Ah, é verdade!. Ele veio transferido, então devemos ensiná-lo. Devemos usar qual palavra: índio ou indígena?*

**TD:** — *INDÍGENAS!*

Nesse momento, passei a explicar a diferença entre os dois termos.

**PP:** — *O termo "índio" é considerado ofensivo, grosseiro e preconceituoso, como se fosse um apelido ruim, então é como se nós estivéssemos tratando-os com falta de respeito. Não é legal. Já o termo "indígena" se refere a diferentes povos indígenas espalhados pelo mundo todo! Aqui no Brasil vivem muitas etnias diferentes, que tem sua própria cultura e que falam línguas diferentes. Assim, chamando esses de "Povos Indígenas" também é uma forma da gente respeitar os povos. Ficou entendido?*

**A5:** — *Tia, o que é preconceituoso?*

**PP:** — *É preconceituoso. São ideias que temos antes de conhecer bem algo ou alguém. É o ato de julgar, antes mesmo de conhecer, de forma positiva ou negativa, uma pessoa. E tem mais...o preconceito pode ser de cor, de religião, e outras formas. Por exemplo, alguém aqui tem parente indígena ou conhece algum indígena?*

**TD:** — *NÃO!*

**PP:** — *Aqui em nossa sala tem alguém que se acha parecido com um indígena?*

**A10:** — *Eu, tia!*

**PP:** — *Você? Por quê?*

**A10:** — *Quando eu era pequeno, minha mãe cortava meu cabelo redondo*

*sabe, aí eu ficava igual a índio!*

Nesse momento, todos os alunos sorriram, e eu também.

- A7:** — *Tia, tia é mesmo, olha o cabelo dele! Parece um índio... e mais risadas!*
- PP:** — *Calma! Agora, vamos ouvir o colega. E você gosta de se parecer com um indígena?*
- A10:** — *Ah, tia, não sei! (disse sorrindo parecendo não se importar)*
- PP:** — *Vocês sabiam que nós brasileiros fomos colonizados pelos portugueses? Que quando os portugueses chegaram aqui no Brasil, chamaram os povos que encontraram aqui de índios. E depois eles foram buscar os negros lá ... na África, bem longe, para serem escravos aqui. Então temos misturas de europeus, indígenas e negros. Por isso, somos tão diferentes! Vamos ver se tem alguém mais que se pareça com indígena ou com os negros.*  
*(Passaram a olhar-se e de repente...)*
- A12:** — *Tia, tia, a menina (A14) É PRETA, o Aluno A8 também, e mais risos (falaram bem alto)*
- PP:** — *Vocês não podem tratar os colegas assim! Isso é preconceito!*
- A7:** — *Tia, tia ... o cabelo dela é todo enrolado!*
- PP:** — *Escutem, crianças! Todos nós temos o direito de sermos respeitados! O fato de sermos negros, brancos, indígenas e outros, só nos torna di-feren-tes! Entenderam?*  
*Vejam, aqui todos somos diferentes, na cor, na altura, nos cabelos, no jeito de ser, de falar!*  
*Alguém mais deseja falar de sua aparência?*
- A12:** — *Tia, tia, a menina ali (A15) é branca mas tem o cabelo todo enrolado!*
- PP:** — *Você quer falar A15 ? ( Ela só balançou a cabeça negativamente). Sim, eu já expliquei que a nossa sociedade foi formada por indígenas, negros e portugueses, lembram? Por isso apresentamos algum traço dessa mistura na cor da pele, no cabelo, na forma do rosto!*  
*Bom, gente, ficou entendido? Podemos continuar?*
- TD:** — *SIM!*

Continuamos com o livro e mostrando as gravuras. Falei um pouco do autor, expliquei que era uma pessoa que havia se tornado professor e também escritor. Questionei-os: o que o escritor faz? E o ilustrador? Assim, mostrei a obra toda e pedi novamente que falassem o que acharam mais interessante na história.

Como a proposta dessa oficina seria para conhecer o Povo Sateré-Mawé, deu-se início ao segundo momento: o **sistematizador**, com a **leitura compartilhada do mito “A origem dos mawé”** (p. 20-23). Porém, antes de iniciar a leitura, disse para os alunos que no texto havia palavras diferentes, porque estava escrito na língua deles. À medida que ia lendo, ia

mostrando as gravuras, e as crianças interagindo. Alguns alunos interrompiam a leitura para perguntar sobre o significado da palavra. Ao término da leitura, solicitei que recontassem o mito. À proporção que iam falando, eu os ajudava com alguma palavra ou frase.

Na sequência, fui ao quadro e iniciei uma **Aula expositiva e dialogada**:

— Quem são os Sateré Mawé? Já ouviram falar nesse povo? Onde moram? O que fazem?

Então, passei a falar que essa etnia mora nos estados do Amazonas e Pará, que alguns vivem em contextos urbanos, como as cidades de Manaus, Parintins, Nova Olinda do Norte, estudam e trabalham; outros vivem nas florestas, pescam, caçam, plantam, e que as crianças também estudam em escolas. Nesse momento, os alunos ficaram ainda mais curiosos e perguntaram:

**A7:** — *Tia, tia eles também usam farda? Na escola deles tem quadro, cadeiras ou eles sentam no chão?*

**A8:** — *Tia, eles têm livros?*

**PP:** — *Bom, gente não sei responder todas as perguntas. Os que vivem na cidade deve ser igual aqui ... têm livros, usam farda, têm carteiras, porém, na escola da aldeia, não sei exatamente como acontece.*

Retomei a explicação e disse-lhes que por longo tempo os indígenas tiveram que aprender nossa língua portuguesa e deixaram de falar a língua nativa deles. No caso dos Sateré-Mawé, falei que na aldeia eles se comunicam entre si falando mais o Sateré e o Nheengatu, como forma de preservar a língua nativa deles. Por essa razão, no mito que lemos há expressões em língua nativa. Então, abri o livro na página 45 e comecei a perguntar:

**PP:** — *Alguém já ouviu a palavra Karaxué? Caiarara? Kisé? Puxirum? Yará?*

**TD:** — *NÃO.*

**PP:** — *São palavras usadas por esse povo. Aqui no livro consta uma página mostrando algumas palavras e seus significados. Ah, vocês sabem o que significa Sateré-Mawé?*

**A7:** — *Indígena, tia!*

**PP:** — *Sim, é o nome de uma etnia. Mas a palavra Sateré quer dizer "lagarta de fogo, e Mawé quer dizer "papagaio inteligente e curioso". Iremos combinar um dia pra gente conhecer melhor a língua que eles falam. Combinado?*

**TD:** — *SIM.*

Eles ficaram, nesse momento, muito barulhentos, conversando uns com os outros, apelidando os colegas por conta do significado da palavra. Considerando a aula que era novidade para eles, deixei-os conversando freneticamente um pouco. Passados alguns minutos, chamei atenção para nossa aula e apresentei o mapa político do Brasil, apontando para a Amazônia, onde essa etnia vive. Disse-lhes que eles vivem nos estados do Pará e do Amazonas, e que nesses estados também há presença de outros povos indígenas, e que no Brasil, no ano de 1500, há muito e muito tempo, quando os portugueses aqui chegaram, havia milhares de indígenas. Então perguntei:

- PP:** — *O que vocês desejam saber mais sobre esse povo?*  
**A6:** — *Tia, a gente pode conhecer eles?*  
**A16:** — *Não, né ... eles moram longe, não é tia?*  
**PP:** — *Sim, eles moram longe, mas podemos conhecê-los, sim!*  
**A12:** — *Tia, tia, já sei! pela TV... na internet.!*  
**PP:** — *Também, e pode ser por vídeos, por livros e por chamada de vídeo!. Vocês sabiam que atualmente têm indígenas que são professores, têm escritores como: Daniel Munduruku, Eliane Potyguara e Ailton Krenak, e também alguns que estão na política, como a ministra dos povos Indígenas. Tem deputado, vereador.*  
**A8:** — *Tiaa, eu sei! Tinha no desfile escolar!*  
**PP:** — *Sim, é mesmo. Bom, vamos agora escrever um pouco sobre esse povo.*

Retornei ao quadro e escrevi um pequeno texto colocando aspectos mais relevantes da nossa aula. Pedi-lhes que copiassem. Para casa, solicitei que realizassem uma pesquisa sobre personalidades indígenas na atualidade. Sugeri alguns nomes para ajudar, além dos já citados, como Olivio Jekupe, Cacique Raoni, Kaká Werá, pois alguns não têm ajuda em casa, e a internet na escola é muito fraca.

Na aula seguinte, para o terceiro momento: **o avaliador**, iniciamos com uma roda de conversa sobre o protagonismo indígena na atualidade (dados trazidos da pesquisa).

- PP:** — *Quem de vocês trouxe a pesquisa que a tia pediu?*  
**A16:** — *Tia, minha mãe pesquisou na internet. Ailtonn...*  
**A8:** — *Eu trouxe também! Mas não sei o nome.*  
**PP:** — *Certo, mais alguém trouxe? Não? Tá certo! Para os que não trouxeram, vocês podem pesquisar até a próxima semana, combinado?*  
*Gente, eu encontrei uma reportagem do cantor de rap Kunumi MC (filho de Olívio Jekupé). Vocês o conhecem ou já ouviram falar?*  
**TD:** — *Não!*  
**PP:** — *Gente, o trabalho dos indígenas tem sido bastante divulgado nas*

*mídias, como na TV, na internet! Eles têm lutado bastante para proteger suas terras, sua cultura, sua língua e seus costumes! Por exemplo, na Amazônia, eles têm lutado bastante para preservar a floresta! Resguardar suas terras! E os escritores indígenas têm registrado em suas obras histórias do seu povo, através dos mitos e das lendas, têm nos revelado suas crenças, seus costumes. É uma escrita de resistência, de denúncia por tanta opressão, de silenciamento e invisibilidade! Já ouviram falar em silenciamento e invisibilidade?*

**TD:** — NÃO!

**PP:** — Os povos indígenas, por muito tempo foram considerados povos inferiores, sem história, sem cultura, não os deixaram falar e nem eram vistos, se não falam são silenciados e se não são vistos, estão invisíveis. Entenderam?

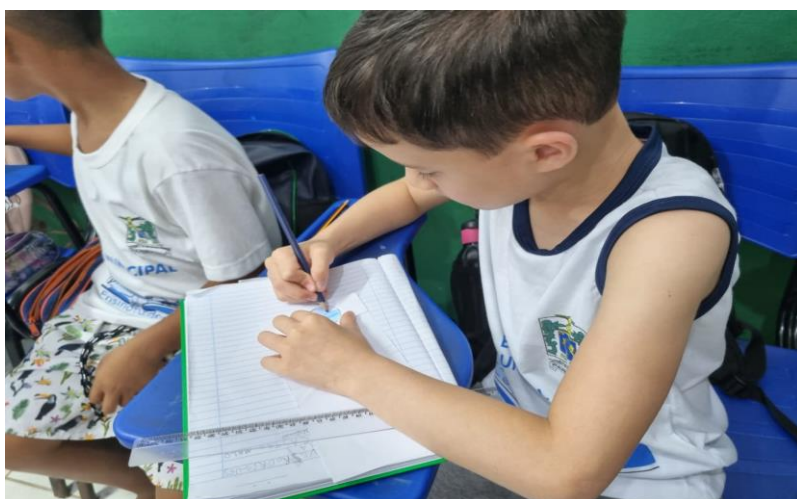
**TD:** — Não!

**PP:** — Agora danou-se! Como vou explicar? O que vocês não entenderam?

Segui explicando novamente que os indígenas tiveram que lutar muito desde o tempo em que o Brasil foi colonizado pelos portugueses, e que milhares morreram tentando resistir, manter sua cultura, sua língua, e que a literatura hoje em dia representa uma forma de contar toda essa história para que se possa ouvi-los e vê-los como pessoas iguais a nós. .

Encerrada essa parte, combinamos que trariam a pesquisa depois para ser apresentada na Exposição Final de nosso trabalho. Então, coloquei-os em dupla para realizarem as seguintes atividades propostas: uma atividade escrita sobre o nome, a localização e a língua falada dessa etnia. Em seguida, entreguei um mapa político do Brasil e solicitei que pintassem somente os estados em que essa etnia vive. E para finalizar essa oficina, eles fizeram o desenho e a ilustração da capa do livro. Todas essas atividades foram individuais.

Figura 35 – Os alunos realizando as atividades propostas



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2024)

Figura 36 – Atividade do aluno (A11)

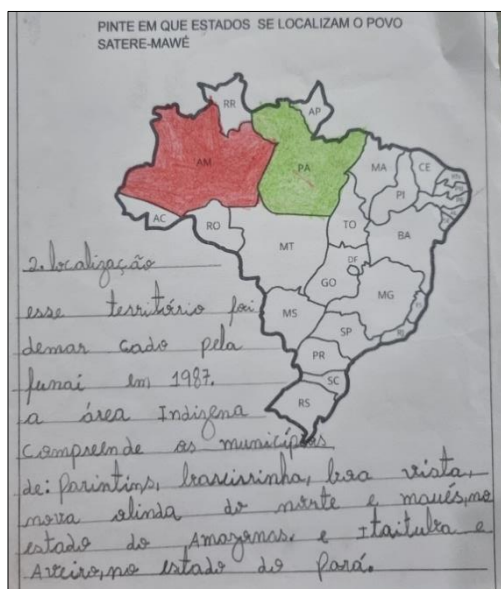
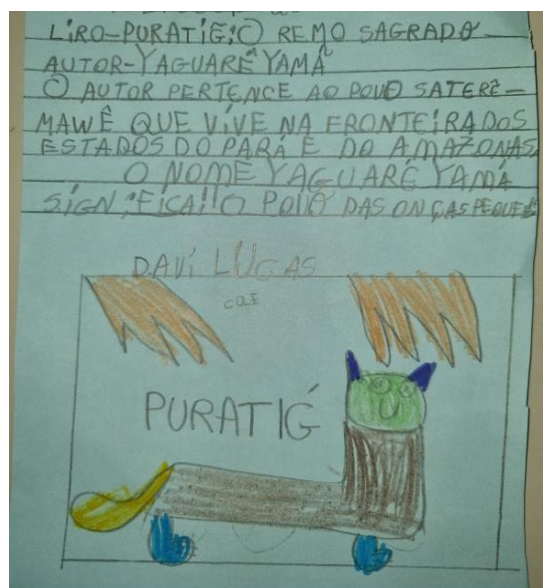


Figura 37 – atividade do aluno A8



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Como discutido por Liberali (2008), o modo **Informar**, na linguagem da reflexão crítica, está relacionado à compreensão das teorias que sustentam nossas ações na prática. No caso dessa primeira oficina, delineou-se como objetivo: conhecer a cultura do Povo Sateré Mawé. Tal objetivo de ensino esteve apoiado na área de Ciências Humanas, no componente de História, cujas habilidades da BNCC selecionadas foram: a) (EF03HI01), que aborda a identificação dos grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles, e b) (EF05HI04), que trabalha a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

O livro trabalhado foi *Piratg; o remo sagrado*. As atividades todas foram individuais e só os coloquei em dupla para conversarem mais um pouco sobre a temática, além de dividir o material.

A participação dos alunos foi expressiva, como vimos na descrição dos diálogos acima. O foco da oficina foi possibilitar às crianças conhecerem a etnia Sateré Mawé, por meio de uma fonte literária. Nessa primeira vivência, os participantes contextualizaram o conhecimento prévio, refletindo sobre suas experiências de vida, vivenciando e produzindo novas situações de aprendizagens.

Para Bevilaquia (2013, p. 108): “[...] é fundamental considerar as necessidades socioculturais e suas identidades. Levar em conta aquilo que já é conhecido pelos aprendizes e aquilo que é novo”. Nesse momento, o aluno é motivado por algo que ele já conhece para, a

partir disso, buscar o novo conhecimento.

A vivência da situação da aula-oficina oportunizou perceber a questão do preconceito étnico-racial ainda enraizado no espaço escolar, contudo, “trabalhar o conhecimento do aluno, conjugado ao conhecimento científico, na construção de novas formas de agir no mundo social” (Liberali, 2008, p. 59) é o caminho para o fortalecimento de uma escola mais respeitosa e acolhedora à diversidade, que tome os sujeitos desde o início do seu processo de formação intelectual, cognitiva e afetiva.

Destaca-se ainda o papel docente na luta por formação humana menos preconceituosa. De acordo com Freire (1996, p. 21): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nessa concepção, a professora-pesquisadora assumiu o papel de mediadora no processo de ensino-aprendizagem, porque favorecia o aluno a pensar sobre novos conhecimentos e a desenvolver novas atitudes e comportamentos. Sua prática assentou-se na ideia freiriana de que as experiências dos alunos devem ser utilizadas para trabalhar os conteúdos planejados, debatendo com eles a realidade concreta.

Freire (1996, p. 33) destaca: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino”. Portanto, será ela que conduzirá educador e educando ao aprendizado real, à construção do conhecimento e à busca do aprender mais. A prática da professora-pesquisadora se apoiou em Freire (1996) quando entende que promoveu o diálogo, o debate, além de despertar a curiosidade das crianças sobre o tema indígena.

### 5.2.2 Descrever e informar o Contexto da Oficina Pedagógica 2

Quadro 10 – Oficina Pedagógica 2 – Cultura Material e Imaterial Indígena (Tradição ancestral)

<b>Oficina pedagógica 2 - Cultura Material e Imaterial Indígena (Tradição ancestral)</b>		
<b>Objeto do conhecimento:</b> A Cultura do Povo Saterê Mawé.		
<b>Objetivo da oficina:</b> Conhecer a cultura material e imaterial do Povo Saterê Mawé. (Ritual da Tucandeira e O Porantin)		
<b>HABILIDADES DA BNCC</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS</b>
(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	Apresentação de vídeo; Roda de conversa; Leitura sobre o Ritual da Tucandeira (p. 43); Reescrita no quadro do	Quadro Branco Apagador Pincel para o quadro Livro paradidático Equipamento para

<p>(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p> <p>(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.</p> <p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais.</p>	<p>Ritual da Tucandeira com a ajuda dos alunos;</p> <p>Leitura do mito;</p> <p>Reconto do mito com a ajuda de imagens;</p> <p>Aula expositiva e dialogada;</p> <p>Trabalho em grupo;</p> <p>(Ilustração do Porantin)</p> <p>Trabalho em dupla;</p> <p>Gravação de vídeo sobre o Ritual da Tucandeira;</p> <p>Oficina de grafismo em papel chamex utilizando tinta guache.</p>	<p>reprodução de imagem (Datashow, notebook, celular e caixa de som)</p> <p>materiais de uso comum (lápiz preto, lápis de cor, borracha, régua e caderno)</p> <p>Caneta Hidrocor</p> <p>Imagens</p> <p>Celular</p> <p>Papel chamex</p> <p>Xerox com grafismo</p> <p>Tinta guache</p>
--	---	--

Tempo 6hs

### Parte 1 – Momento Motivador: Apresentação de vídeo – cultura imaterial

Ritual da Tucandeira. Disponível em: <https://youtu.be/1RO1QetxF8I> . Acesso em: 15 out. 2024. (1'51')

### Parte 2 – Momento Sistematizador: Roda de conversa

2.1 Realizar uma Roda de conversa com as seguintes perguntas:

- O que podemos dizer sobre o Ritual da Tucandeira?
- Você acha importante os meninos participarem desse ritual? Por quê?
- Vocês teriam coragem de passar por esse ritual?

2.2 Leitura sobre o Ritual da Tucandeira (p. 43)

2.3 Reescrita no quadro do Ritual da Tucandeira com a ajuda dos alunos.

2.4 Apresentação e Leitura do mito “Puratig – o remo sagrado (p. 32-37)

\*(antes de ler, explicação para os alunos - o que é mito para as sociedades tribais)

2.5 Reconto do mito com a ajuda de imagens

2.6 Aula expositiva sobre o Porantim – remo sagrado para esse povo (cultura material).

### Parte 3 – Momento Sistematizador: Conhecendo o grafismo indígena e a pintura corporal -

3.1 Assistir ao vídeo O Grafismo Indígena. Disponível em: <https://youtu.be/cuTjpvGD7Ko>. Acesso em: 21 out. 2024 (4'11”).

3.2 Roda de conversa

- Quais as cores mais utilizadas?
- Como são obtidas essas cores?
- Por que os indígenas usam a pintura corporal?
- Você observou esse tipo de pintura no Ritual da Tucandeira? Onde e quando?
- E no Porantim, tem grafismo?

### Parte 4 – Momento avaliador: Cultura material e imaterial

4.1 Trabalho em grupo (Ilustração do Porantin)

4.2 Trabalho em dupla (gravação de vídeo sobre Ritual da Tucandeira)

4.3 Oficina de grafismo em papel chamex utilizando tinta guache; (Desenho do



contorno da mão e braço, decorando com grafismos indígenas);

OBS: (Produção de material para a exposição)

Fonte: Oficina elaborada pela autora, com base em Salonilde (2001)

A segunda oficina foi realizada nos dias 11, 12 e 19 de novembro, com a presença de todos os alunos, a professora auxiliar e a professora-pesquisadora. Realizou-se uma parte na sala de aula e a oficina de grafismo na quadra coberta da escola.

Para o primeiro momento da oficina: **o motivador**, iniciou-se com a apresentação de um pequeno vídeo mostrando o Ritual da Tucandeira ou Tocandira.

Para o segundo momento da oficina: **o sistematizador**, organizou-se a sala em um semicírculo e deu-se início a uma roda de conversa:

- PP:** — *O que podemos dizer sobre o Ritual da Tucandeira?*
- A8:** — *Os homens que vão tia!*
- A13:** — *Tem mulher também!*
- A12:** — *Só vi uns caras pintado e dançando!*
- PP:** — *Mais alguém quer falar? Quero ouvir mais, querem que eu repita o vídeo?*
- TD:** — *SIMMM.*
- PP:** — *Tá certo, vamos assistir novamente! Fiquem atentos, preciso de mais detalhes do vídeo! (Colocamos novamente para os alunos assistirem). (Ao encerrar a apresentação) tornei a questionar:*  
— *E agora? O que podem dizer sobre o Ritual da Tucandeira? Você acha importante os meninos participarem desse ritual? Por quê? E vocês teriam coragem de passar por esse ritual?*
- A16:** — *Tia, o ritual da Tucandeira prepara os homens para ser guerreiros. Eles colocam a mão na luva cheia de formiga e são picados.*
- A11:** — *Professora, eles se pintam e dançam no ritual!*
- A7:** — *Essa picada dói muito, né tia. Eu que não queria pegar picada, nada!*
- A10:** — *Tia, e as mulhé fica olhando!*
- PP:** — *Tudo o que vocês disseram é verdade! Vou explicar agora!*  
— *O ritual da Tucandeira é um rito, uma cerimônia que marca a passagem dos meninos para a vida adulta. Realiza-se uma vez por ano, reunindo jovens de vários clãs. Para mostrar coragem, os meninos colocam as mãos em luvas cheias de formigas tucandeiras, enquanto dançam e cantam levam ferroadas venenosas. Esse ritual tem o propósito de tornar os meninos-homens valentes, bons caçadores e grandes pescadores. E as mulheres solteiras vão assistir o ritual para escolher o futuro marido.*
- A7:** — *Tia, porque eles têm que fazer isso?*
- PP:** — *Como eu disse, para os Sateré Mawé o ritual da Tucandeira é muito mais que um rito, esse ritual representa o vínculo com o passado e com a tradição da etnia. Na história dos Sateré Mawé*

*sempre houve esse ritual, portanto é passado de geração a geração.*

**A16:** — *Professora, tem que fazer é?*

**PP:** *Não, não é obrigado. Mas os jovens querem participar porque adquirem mais respeito na aldeia, é como uma prova, que eles devem fazer! Ah, só para ficar mais claro. Os Sateré Mawé é um povo forte que por séculos, ou seja, por muito tempo, tem tentado manter sua língua e sua cultura. E aqui nesse livro vamos conhecer mais sobre esse povo. Ficou entendido agora?*

**TD:** — *SIM*

**PP:** — *Vamos ler um breve trecho sobre esse ritual na página 43 e depois vocês deverão escrever no caderno um resumo que preparei pra vocês.*

Para finalizar esse assunto, realizamos juntos a leitura de um breve trecho sobre esse ritual na página 43 do livro Puratig. E após a leitura, fizemos a reescrita do Ritual da Tucandeira no quadro com a ajuda dos alunos, destacando essa cerimônia como cultura imaterial.

Dando continuidade à oficina, expliquei o que é mito para as sociedades tribais. Enfatizei que há diferença na compreensão de gêneros literários. Por exemplo, para nossa sociedade ocidental, os mitos possuem elementos e características diferentes para as outras culturas. Compreendido esse momento, seguimos para a Leitura do mito “Puratig – o remo sagrado” (p. 32-37) do referido livro. Após a leitura, com a ajuda de imagens, os alunos recontaram o mito. Na sequência, dirigi-me ao quadro e de forma breve fiz uma Aula expositiva sobre o Porantim – remo sagrado para esse povo, que é considerado cultura material.

Para o terceiro momento da oficina, **o sistematizador**, teve-se como foco o grafismo indígena e a pintura corporal. Iniciou-se esse momento com a apresentação do vídeo “O grafismo indígena”. Trouxemos o vídeo porque sabemos que as linguagens multimodais prendem mais a atenção dos alunos, e em se tratando de pinturas e desenhos, esse recurso é garantia de concentração.

Após a exibição do vídeo passamos para uma roda de conversa e ouvi dos alunos: Quais cores eram mais utilizadas? Como são obtidas essas cores? Por que os indígenas usam a pintura corporal? Você observou esse tipo de pintura no Ritual da Tucandeira? Onde e quando? E no Porantim, tem grafismo?

Respondidas às perguntas, e percebendo que os alunos conseguiram aprender esse conteúdo, passamos para o quarto e último momento: o **avaliador**, consolidando conhecimentos sobre a cultura material e imaterial do Povo Sateré Mawé. Como prática pedagógica, propusemos três trabalhos em grupo: a ilustração do Porantim; uma gravação de

vídeo, em dupla, sobre Ritual da Tucandeira; e, por último, uma oficina de grafismo em papel chamex, utilizando tinta guache.

Figura 38 – Alunos em dupla – Ilustração do Porantim



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 39 – Oficina de grafismo com tinta guache



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 40 – Trabalho do aluno (A15)



Figura 41 – Alunos em atividade com grafismo

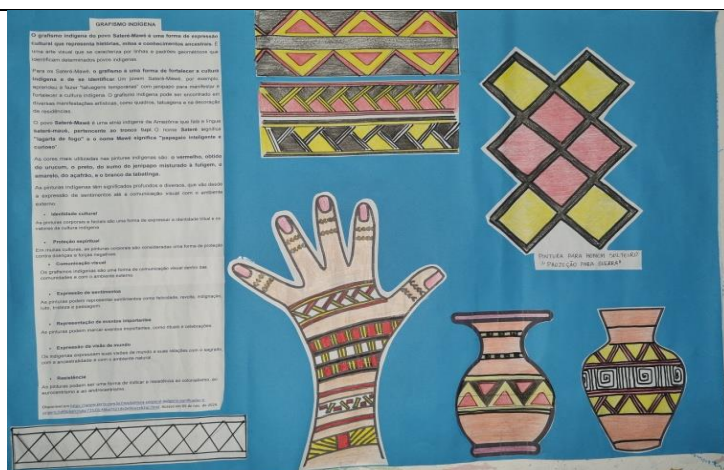


Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 42 – Trabalho do aluno A5



Figura 43 – Atividade com grafismo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Informa-se que essa oficina 2 buscou intensificar os esforços na compreensão, por parte das crianças, da cultura material e imaterial dessa etnia. Para tanto, foram utilizadas estratégias de ensino que fossem compatíveis com a proposta pedagógica planejada.

A ação recorreu a uma abordagem interdisciplinar, visto que foram envolvidos os campos disciplinares da História, da Língua Portuguesa e da Arte.

Considerando o poder que as linguagens multimodais exercem atualmente no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de melhor compreender o conteúdo trabalhado, além do livro paradidático, utilizou-se a exibição do vídeo para que as crianças tivessem esse contato mais visual, porque mais do que aprender sobre o ritual, eles viram a

pintura corporal nessa cerimônia, mostrando a importância dada e o respeito por quem participa desse evento. Isso tudo visto como ritual de cultura e fato histórico.

### 5.2.3 Descrever e informar o Contexto da Oficina Pedagógica 3

Quadro 11 – Produção do guaraná, “os filhos do guaraná” (Sabedoria ancestral)

<b>Oficina pedagógica 3 - Produção do guaraná; “os filhos do guaraná” (Sabedoria ancestral)</b>		
<b>Objeto do conhecimento:</b> A Cultura do Povo Saterê Mawé.		
<b>Objetivo da oficina:</b> Conhecer a importância do guaraná para o Povo Saterê Mawé.		
<b>HABILIDADES DA BNCC</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS</b>
<p>(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.</p> <p>(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.</p> <p>(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.</p> <p>(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p>	<p>Contação da lenda do guaraná;</p> <p>Roda de conversa;</p> <p>Leitura do mito apresentando as imagens do livro;</p> <p>Apresentação de vídeo;</p> <p>Aula expositiva e dialogada;</p> <p>Reescrita e ilustração do mito do guaraná;</p> <p>Atividade oral;</p> <p>Gravação de vídeo em grupos;</p> <p>Organização para a Exposição de trabalhos realizados nas Oficinas Pedagógicas;</p> <p>Exposição de trabalhos;</p> <p>Lanche coletivo.</p>	<p>Livro paradidático</p> <p>Quadro Branco</p> <p>pincel e apagador para quadro-branco</p> <p>papel chamex</p> <p>Equipamento para reprodução de imagem (Datashow, notebook, celular e caixa de som)</p> <p>materiais de uso comum (lápis preto, lápis de cor, borracha, régua e caderno)</p> <p>Cartolina</p> <p>Papel Peso 40</p> <p>Cola e tesoura</p>
Tempo 6hs		
<b>Parte 1 – Momento Motivador: Contar a lenda do guaraná: A origem do guaraná (p. 14-19)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Roda de conversa: Quem já conhecia essa história? Vocês conhecem o fruto guaraná? Parece com o quê? Quem gosta de guaraná? O que mais chamou sua atenção nessa história?</li> </ul>		
<b>Parte 2 – Momento Sistematizador: A produção do guaraná</b>		
2.1 Leitura do mito A origem do guaraná (p. 14-19) apresentando as imagens do livro		
2.2 Apresentação de vídeo: Produção do guaraná. Disponível em:		



<https://youtu.be/TNAyaD2XyTM>. Acesso em: 15 out. 2024 (15'05''). Assistir até (4'13'') reconto do mito do guaraná pelo (Tuissa – Tuxaua em Sateré) Antônio Michelis da Comunidade Menino Deus.

### 2.3 Aula expositiva e dialogada

- Falar sobre a produção do guaraná;
- O papel da mulher na produção;
- A importância do çapó;
- Os produtos comercializados;
- Consciência socioambiental e consumo responsável.

## Parte 3 – Momento avaliador: Filhos do guaraná

### 3.1 Reescrita e ilustração da lenda do guaraná

### 3.2 Atividade oral – Externar sua opinião sobre tudo que viu e ouviu

- Por que os Sateré Mawé são também conhecidos por Filhos do guaraná?
- Em que ocasião se consome o çapó?
- Os indígenas deixam de ser indígenas se usarem celular? Ou se morarem em cidades?
- Como devemos chamá-los de índios? ou de Indígenas? Por quê?
- O que você mais gostou de saber sobre o Povo Sateré Mawé?

### 3.3 Gravação de vídeos em duplas ou trios sobre aspectos importantes do Povo Sateré Mawé.

- Seleção e organização de trabalhos para a Exposição;
- Convite à comunidade escolar;
- Decoração do espaço;
- Encerramento das Oficinas Pedagógicas com uma Exposição apresentando os trabalhos produzidos pelos alunos;
- Lanche coletivo;
- Encerramento das Oficinas.

Fonte: Oficina elaborada pela autora, com base em Salonilde (2001)

A terceira oficina foi realizada nos dias 21, 22 e 26 de novembro, à qual compareceram todos os alunos, a professora auxiliar e a professora-pesquisadora. Esta foi realizada na sala de aula.

Para o primeiro momento da oficina: **o motivador**, iniciamos com a contação da lenda do guaraná. Após finalizar, começamos uma Roda de conversa:

**PP:** — *Vocês já conheciam essa história?*

**TD:** — *SIM!*

**PP:** — *Vocês conhecem o fruto guaraná? Parece com o quê? Quem gosta de guaraná? (nesse momento, todos querem falar). — Ei, vamos ouvir o colega!*

**A7:** — *Sim, parece um olho.*

**A12:** — *Já tomei guaraná, tia!*

- A8:** — *Lá em casa, a gente toma guaraná.*  
**PP:** — *O que mais chamou sua atenção nessa história?*  
**A11:** — *Professora, da mãe arranca o olho esquerdo e nasceu o guaraná falso!*  
**A7:** — *E o outro plantado, saiu o verdadeiro! O olho, tia!*  
**PP:** — *O olho direito, plantado, nasceu o guaraná verdadeiro, é isso?*  
**A7:** — *SIM!*  
**PP:** — *Alguém mais quer falar? Não, então agora vamos ler a lenda nesse livro.*

Para o segundo momento da oficina: o **sistematizador**, realizou-se a leitura do mito no referido livro intitulado “A origem do guaraná” (p. 14-19). Seguiu-se a mesma metodologia empregada na primeira oficina, mostrando as imagens e as crianças interagindo.

Em seguida, para melhor entendimento sobre a produção do guaraná em terras Sateré Mawé, exibiu-se um vídeo que trouxe muitas informações para nosso estudo, de forma que ampliou mais o conhecimento sobre essa etnia, e também é relatado por produtores de guaraná essa mesma lenda, confirmando que essas narrativas permanecem na memória desse povo indígena.

E para aproveitar o que eles viram no vídeo, realizou-se uma Aula expositiva e dialogada pontuando os seguintes conteúdos:

- Produção do guaraná em terras Sateré Mawé;
- O papel da mulher na produção;
- A importância do çapó ou wará (bebida tradicional);
- Os produtos comercializados;
- Consciência socioambiental e consumo responsável;

Para o terceiro e último momento: o **avaliador**, colocou-se os alunos em dupla para fazer a reescrita e a ilustração da lenda do guaraná.

Figura 44 – Reescrita e ilustração da lenda do guaraná



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Na sequência, propôs-se uma atividade oral para que pudessem externar a opinião sobre tudo que viram e ouviram conforme demonstrado nos diálogos a seguir:

- PP** — *Por que os Sateré Mawé são também conhecidos por “Filhos do guaraná”?*
- A15:** — *Por que eles plantam o guaraná.*
- A14:** — *A terra deles é boa de plantar.*
- A16:** — *Tia, porque já vendem também.*
- PP:** — *Em que ocasião se consome o çapó?*
- A6:** — *Nas festas, tia.*
- A5:** — *Pra pessoas que.....*
- PP:** — *São oferecidas às pessoas que chegam para visitar e também nas festividades. Mas sabe, eles consomem o guaraná, todos os dias, viram no vídeo?*
- TD:** — *SIM!*
- PP:** — *Os indígenas deixam de ser indígenas se usarem celular? Ou se morarem em cidades?*
- A1:** — *NÃO!*
- PP:** — *Como devemos chamá-los: de índios ou de Indígenas? Por quê?*
- A4:** — *De ... indígenas.*
- A7:** — *Porque sim, tia!*
- PP:** — *Porque são muitas etnias e cada uma tem sua cultura diferente, é como nós aqui. Tem piauiense, paulista, baiano, cearense, então temos maneiras de falar, de se alimentar, de viver diferente, entenderam?*
- PP** — *O que você mais gostou de saber sobre o Povo Sateré Mawé?*
- A8** — *Tia, foi da formiga tucan tucandeira.*
- A7** — *Gostei da pintura.*



Esse momento foi bem participativo. Depois, organizamos os alunos em dupla e em trio, eles que escolheram com qual colega desejavam ficar, e iniciamos as gravações de vídeos<sup>74</sup> falando de aspectos importantes do Povo Sateré Mawé.

Ao final das gravações organizou-se a exposição, fazendo inicialmente a seleção de trabalhos, o convite à comunidade escolar e a decoração do espaço.

O encerramento das Oficinas Pedagógicas ocorreu no dia 27 de novembro, no turno da manhã, em sala de aula, com uma Exposição apresentando os trabalhos produzidos pelos alunos e a exibição de vídeo gravado pelos alunos. Contou com a presença de pais, alunos do 1º, 2º e 3º ano, diretora, coordenadora e professores. Finalizou-se com um lanche coletivo.

Figura 45 – Alunos do 1º, 2º e 3º ano participando do encerramento das Oficinas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 46 – Professora pesquisadora e alunos no encerramento das oficinas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

<sup>74</sup> Consultar Anexo A – Gravações realizadas pelos alunos.

Figura 47 – Alunos, pais e professores participando do Encerramento das atividades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 48 – Alunos apresentando personalidades indígenas contemporâneas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 49 – Encerramento das atividades (alunos, pais e professores)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)



Figura 50 – Professores e professora-pesquisadora no Encerramento



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Informo que esta oficina possibilitou diferentes vivências e ações, pois de acordo com Franco (2015) “planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno”.

Nessa perspectiva, fizemos uso da contação de história, prática recorrente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, posto que o texto literário em sala de aula desempenha um importante papel na formação de leitores críticos para que sejam capazes de estabelecer relações com a realidade que os cerca. Essa prática educativa contribui para que os sujeitos se identifiquem e se descubram a cada leitura.

[...] na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que se faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Desse modo, a literatura abre caminhos para a compreensão do mundo, e desenvolve competências e habilidades.

Também utilizamos apresentação de um vídeo sobre a produção do guaraná pelo povo Satere Mawé. O uso desse recurso colaborou para consolidar conhecimentos históricos, porque a presença das linguagens multimodais nesta fase de aprendizagem, consegue prender mais a atenção dos alunos. Para Silva (2009, p. 9) “o vídeo é um recurso que pode ser manuseado com facilidade para se atingir objetivos específicos, já que proporciona a visualização e a audição, toca os sentidos, envolve os alunos”.

Igualmente o uso da gravação de vídeo – mostrou-se como uma estratégia muito eficaz no processo ensino-aprendizagem. As crianças se mostraram muito interessados nessa prática e se envolveram bastante, pois todos queriam participar desta atividade e mostrar o que haviam aprendido aos convidados para a Exposição, atividade final das oficinas pedagógicas.

Por fim, encerramos as oficinas apresentando todos os trabalhos confeccionados ao longo desse período.

### **5.3 Confrontar:** a literatura indígena e o conhecimento histórico

Pimenta (2006) afirma que a capacidade da reflexão é desenvolvida somente na espécie humana, todavia, essa qualidade faz parte da espécie somente enquanto possibilidade, ou seja, não é uma característica inata.

Diante dessa compreensão é preciso aprender a ser reflexivo, logo o professor deve fazer esse exercício de refletir de forma constante e criticamente. No entendimento de Ibiapina (2008b, p. 97), o professor ao refletir passa a “[...] compreender o que, o como, e o porquê de suas ações [...]”, isto é, ele consegue articular teoria e prática no contexto educativo, percebendo de que forma foram se consolidando como prática e por que as aplica, defende e valoriza.

Hoje, precisamos de um perfil profissional em que o fazer docente seja mais dinâmico, e ao mesmo tempo, ele deve ter clareza de objetivos de sua intervenção pedagógica. Com isso, mais intencionalidade, flexibilidade e sensibilidade em seu agir. Isto posto, a formação docente na sociedade hodierna é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Sabendo disso, como professora-pesquisadora busquei no mestrado mais uma formação continuada, visando a superação das dificuldades na/da prática pedagógica. Segundo Lima (2001, p. 67), “uma postura reflexiva dinamizada pela prática”, que seja capaz de fazer o professor pensar sistematicamente sobre seu trabalho, de forma, contextualizada e crítica. Assim, ao ingressar no ProfHstória, tive que romper com muitos entraves na minha formação profissional, visto que me sentia engessada pelo sistema educacional, pelo histórico de minha formação e ainda pelas mudanças no tocante ao ensino de história na contemporaneidade, que reconfigurou novos conceitos, como: memória, patrimônio e identidade e outros, além de ampliar, significativamente, as fontes históricas.

Nessa perspectiva, busquei refletir mais sobre “O que precisa saber um professor de história?” Para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica e como torná-la

disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens?”, como bem questionou Caimi (2015, p. 106-107).

Esses questionamentos me motivaram a refletir e me conduziram a fazer uma autoavaliação de forma mais criteriosa, analisando a minha prática educativa, que se manifesta permeada de sentidos e significados, valores e conceitos. Desse modo, posso afirmar que mesmo com todas as leituras e discussões realizadas no decorrer do mestrado ainda não foram suficientes para eu me sentir segura para ministrar aulas de história.

Diante do exposto, ao refletir sobre meu trabalho cotidiano em sala de aula, constatei que utilizo várias concepções de ensino, bem como diferentes métodos e teorias. E diante de um olhar sobre o ensino de história, acredito que minha prática em sala foi fundamentada ainda numa perspectiva tradicional.

Isto constatei, logo na disposição das carteiras em sala de aula, e só percebi essa concepção quando ao propor as oficinas pedagógicas, precisei reconfigurar o espaço educativo. Igualmente, me vejo ainda muito autoritária e por vezes puxo muito pela memorização:

O trecho abaixo expressa minha forma autoritária de ensinar, quando ao propor uma atividade oral, semelhante às sabatinas de antigamente: espero que os alunos tenham a resposta na ponta da língua, como aprendemos, ou seja, respondam rápido porque já memorizaram as respostas!

Na sequência, propusemos uma atividade oral, que pudessem externar a opinião sobre tudo que viram e ouviram, a partir dos seguintes questionamentos?

*PP A.14 e A.15 — Por que os Sateré Mawé são também conhecidos por “Filhos do guaraná”?*

*A.15 — Por que eles plantam o guaraná.*

*A.14 — A terra deles é boa de plantar.*

*A.16 — Tia, porque já vendem também.*

*PP — A.5 e A.6 em que ocasião se consome o çapó?*

*A.6 — Nas festas, tia.*

*A.5 — Pra pessoas que.....*

*PP — São oferecidas às pessoas que chegam para visitar e também nas festividades. Mas sabe, eles consomem o guaraná, todos os dias, viram no vídeo?*

*TD — SIM.*

*PP — A1 e A.3- Os indígenas deixam de ser indígenas se usarem celular? Ou se morarem em cidades?*

*A.1 — NÃO.*

*PP A2 e A4 — Como devemos chamá-los de índios? ou de Indígenas? Por quê?*

*A.4 — De..... indígenas.*

*A.7 — Por que sim tia!*

*PP — Porque são muitas etnias e cada uma tem sua cultura diferente, é como nós aqui. Tem piauiense, paulista, baiano, cearense então temos maneiras de falar, de se alimentar, de viver diferente, entenderam?*

*PP — A.8 e A.9 - O que você mais gostou de saber sobre o Povo Sateré Mawé?*

*A.8 — Tia, foi da formiga tucan tucandeira.*

*A.7 — Gostei da pintura.*

Também as bases do construtivismo, me motivaram a utilizar diferentes práticas pedagógicas e a lançar um novo olhar para os alunos, posto que nesta abordagem, a nossa prática pedagógica está centrada em possibilitar ao aluno, por meio do trabalho de facilitadora e estimuladora, situações problemas, que o leve a aprender conhecimentos teóricos por meio das suas próprias construções, a exemplo, a oficina de grafismo e pintura, contudo, poderia ter explorado mais, essa perspectiva, na medida em que tivesse realizado primeiro a fabricação de tinta natural e depois utilizado essas tintas na oficina.

Vale destacar que o uso de tintas naturais é recorrente na cultura indígena. Porque os indígenas têm uma relação muito profunda com a natureza. Assim, as tintas naturais que eles utilizam para a pintura corporal são extraídas de plantas, frutas e minerais, como o jenipapo, o urucum, o açafrão e a tabatinga. Eles produzem suas próprias tintas, as vezes misturam com carvão para obter outras tonalidades de cor. Essas pinturas chegam a durar vários dias. Cada traço e cor contam uma história, revelam uma identidade e celebram a diversidade que existe entre as centenas de povos espalhados pelo território brasileiro.

Também é na natureza que os indígenas encontram a inspiração para criar seus desenhos: peixes, aves, mamíferos e plantas que são usadas de acordo com a criatividade, gerando infinitas possibilidades de variações e combinações. Além de desenhá-los no corpo, as pinturas também são aplicadas em outras produções, como telas, tecidos, calçados, camisetas, bolsas, entre outros.

A pintura corporal indígena no Brasil tem suas raízes profundamente ligadas às tradições culturais e espirituais dos povos indígenas. Esta prática milenar é uma forma complexa de expressão que carrega significados sociais, religiosos e simbólicos.

Portanto, ao deixar de preparar as tintas naturais para nossa oficina, perdi oportunidade de ensinar as crianças o valor e o amor à natureza tanto cultuada e respeitada pelos povos indígenas.

Ao continuar refletindo minha prática, percebi também que trabalho na abordagem crítica, a exemplo, nas gravações de vídeos, que oportunizou aos alunos verbalizarem o que aprenderam nas oficinas e sustentar seus pontos de vistas, no caso da diferenciação no emprego do termo índio e indígena.

Prosseguindo na análise do meu agir em sala de aula e concebendo que “[...] ensinar é tornar a sala de aula um lugar privilegiado de investigação, de reflexão e de produção do conhecimento” (Menezes; Silva, 2007, p. 226), constatei que as práticas pedagógicas que utilizo podem ampliar ou limitar conhecimentos sobre os povos indígenas, comprometendo o potencial que as oficinas pedagógicas oferecem. Desse modo, percebi falhas na condução do processo ensino-aprendizagem, nesta oficina. ...

Na situação abaixo, ilustro onde percebi a falha, que limitaram conhecimentos sobre a etnia Sateré mawé.

Então, abri o livro na página 45 e comecei a perguntar:

*PP — Alguém já ouviu a palavra Karaxué? Caiarara? Kisé? Puxirum? Yará?*

*TD — NÃO!*

*PP — São palavras usadas por esse povo. Aqui no livro consta uma página mostrando algumas palavras e seus significados. Ah, vocês sabem o que significa Sateré-Mawé?*

*A.7 — Indígena, tia!*

*PP — Sim é o nome de uma etnia. Mas a palavra Sateré quer dizer "lagarta de fogo e - Mawé - quer dizer "papagaio inteligente e curioso".*

*Iremos combinar um dia pra gente conhecer melhor a língua que eles falam. Combinado?*

*TD — SIM!*

Nessa situação deveria ter realizado um trabalho interdisciplinar envolvendo a língua portuguesa e ter mais bem aproveitado esse momento para conversar com os alunos que a língua Sateré Mawé que é preservada há muitos anos, que mesmo colonizados e sendo obrigados a frequentar escolas e a falar a língua portuguesa, conseguiram manter esta identidade linguística. As mulheres permaneceram nas aldeias, e se comunicavam somente em sua língua nativa. Inclusive, são elas que ensinam as crianças a falar o Sateré e o Nhenguatu na aldeia. As crianças, ao frequentar as escolas, em contextos urbanos, entram em contato com a língua portuguesa, porém entre si, só falam na língua nativa deles. Isto ensinado em sala de aula traz uma mudança de significativa de comportamento, porque os alunos conseguem ter empatia pelos povos indígenas e perceber o esforço que eles fizeram para manter sua cultura e sua língua.

De acordo com Brighenti (2016), sala de aula é:

[...] o lugar privilegiado para estabelecer o diálogo dos saberes, porque é o espaço em que a ciência se materializa e toma a dimensão social. A inclusão dos saberes indígenas significa mais do que apresentar a diversidade cultural. Significa dialogar a partir da multiplicidade de seus conhecimentos, suas

sabedorias e suas cosmovisões, e estabelecer a interlocução com os conhecimentos ocidentais (Brighenti, 2016, p. 249).

Nessa perspectiva, em sala de aula, devemos priorizar conteúdos que são considerados mais significativos, utilizando-se de diferentes práticas pedagógicas, como forma de contribuir para que o aluno compreenda a realidade que o cerca. Na BNCC, o ensino de história nos anos iniciais estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, contribuindo para o autorreconhecimento do aluno como ser histórico capaz de produzir e reproduzir ações e conhecimentos.

Diante do exposto e assumindo as fragilidades do meu agir pedagógico, passo a elencar o que poderia ter feito diferente: uma delas é que a prática pedagógica aplicada nas oficinas pedagógicas poderia ter sido mais explorada e ter resultados melhores. Poderia ter intensificado mais o uso do livro de literatura, por exemplo ter explorado mais as línguas Sateré e Nhengatu. Ter pesquisado mais sobre essa etnia, incentivado os alunos a conhecer mais a história desse povo. Ter trabalhado mais o ritual da Tucandeira, ter explicado melhor a formação dos clãs, que é a base da sociedade dessa etnia. Contudo, ao inovar com a realização das oficinas pedagógicas, não soube aproveitar essas oportunidades para ampliar o conhecimento sobre essa etnia.

Logo, quando nos colocamos na condição de professor-pesquisador, a partir de nossa prática em sala de aula, temos que nos expor. Confesso que foi um exercício muito difícil e doloroso para mim, porém, ao reconhecer que algumas decisões e escolhas pedagógicas que eu fiz para um determinado momento não foram boas, já sinaliza que desejo transformar minhas práticas!

Com efeito, devemos assumir que a constituição do professor como profissional, pensador, crítico e cidadão pressupõe uma concepção de educação como um processo construtivo, aberto e permanente, que articula saberes e práticas, produzidas em diferentes espaços e tempos.

#### **5.4 Reconstruir: Oficinas Pedagógicas**

A elaboração de um Produto Educacional constitui-se em uma das exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para conclusão dos Mestrados Profissionais.

O novo olhar para os povos indígenas motivou a escolha da temática no campo da produção literária, pois acredita-se ser possível construir conhecimentos na sala de aula a



partir das vozes dos povos originários, através do diálogo entre o ensino de história e a literatura indígena contemporânea.

Por conseguinte, o Produto Educacional (PE) é resultado da ação intervencionista realizada na escola campo, que se desenhou no formato de quatro oficinas pedagógicas, cuja dinâmica permite a interação entre a teoria e a prática, além de estimular o desenvolvimento da criatividade.

A partir da reflexão crítica sobre a prática da professora-pesquisadora nas três oficinas realizadas com as crianças, percebeu-se a necessidade de melhorar e, com isso, resolveu-se ampliar para o livro (PE), o número de oficinas, sugerindo mais atividades. Dentre elas, sugere-se a visita a *sites*, assistir vídeos e preparar receitas, como a do preparo das tintas naturais para usar na atividade de grafismo.

É importante destacar que é possível fazer uso das oficinas pedagógicas sugeridas, para conhecer outras etnias indígenas, devendo adequá-las aos conhecimentos históricos que se pretende construir. Também é válido lembrar que a utilização dessa proposta busca contemplar as orientações contidas na Lei nº 11.645/2008.

Ressalta-se que ao integrar propostas dessa natureza no currículo de história das séries iniciais do Ensino Fundamental, caminha-se na direção de um alinhamento com as orientações da BNCC. Portanto, os alunos têm a oportunidade de explorar temas diversos, como identidade, memória, pluralidade, diversidade, cultura material e imaterial, tradição, entre outros.

Nessa perspectiva, apresenta-se o Produto Educacional (PE) intitulado “Oficinas pedagógicas com literatura indígena para o ensino de História”<sup>75</sup> como um recurso pedagógico que propõe atividades utilizando o livro *Puratig: o remo sagrado*, de Yaguarê Yamã, como fonte histórica, de forma a construir conhecimentos, ampliando as possibilidades de conhecer mais e melhor essa etnia. A Figura 51 a seguir demonstra a capa do Produto Educacional desenvolvido.

---

<sup>75</sup> O material completo encontra-se disponível como arquivo independente no portal Educapes.

Figura 51 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Material produzido nas oficinas (2024)

O material foi pensado para ter como público-alvo professores e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Baseia-se na **Competência**: Conhecer os modos de vida dos indígenas do povo Sateré Mawé, utilizando como fonte histórica a literatura indígena contemporânea.

Como habilidades da BNCC na disciplina de História, selecionou-se:

(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.

(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica (Brasil, 2018, p. 407-415).

Como a proposta desta pesquisa também foi trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade, far-se-á uso de habilidades de Língua Portuguesa, Arte e Geografia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa dissertação com a seguinte epígrafe “A nossa tarefa, sobretudo de mulheres indígenas, é reflorestar mentes e corações; e nossa atuação maior – além da defesa do nosso território – é lutar por um mundo sem males, para todos nós, pessoas e seres que habitam o mundo” (Rita Potyguara<sup>76</sup>, 2023). Parafraseando a autora, eu diria que a tarefa dos educadores é disseminar conhecimentos, e nossa atuação maior, além de ensinar e aprender, é lutar por um mundo melhor, por uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, para construir essa sociedade, é preciso conhecer melhor os Povos Indígenas e suas cosmologias. É no exercício do fazer-se sociedade e educadores que precisamos realizar a escuta e a prática da convivência e experiência em diálogo com os Povos Indígenas.

Este trabalho teve como finalidade investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados. Desse modo, esta investigação buscou, ao longo da pesquisa, responder à seguinte questão-problema: Como a prática de ensino por meio da literatura indígena pode contribuir para a construção de saberes históricos e levantamento de problemáticas em torno dos povos indígenas no Brasil? Esse questionamento nos levou a compilar o seguinte objetivo geral: Investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados. A fim de alcançar o objetivo geral, surgiram os seguintes objetivos específicos:

**Conhecer a prática de ensino de professores no que concerne à temática dos povos indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Parnaíba-PI,** trabalhado quando realizamos uma entrevista semiestruturada com os professores, a qual revelou o desconhecimento deles acerca da Lei nº 11.645/2008. Na fala dos docentes, percebemos a insatisfação deles em igualmente desconhecer as produções literárias indígenas.

Diante desse contexto, ficou evidente a fragilidade da instituição focal e dos órgãos competentes da Educação ao negligenciarem a efetiva aplicação e fiscalização dessa lei nas escolas, resultando em professores ainda desinformados e inaptos a ministrar esses

---

<sup>76</sup> Rita Potyguara, dia 8 de março de 2023, participou e discursou na solenidade de entrega do Diploma Bertha Lutz 2023, do Senado Federal, em Brasília, no Distrito Federal. A premiação é reconhecimento de atuação de mulheres na sociedade.

conhecimentos aos estudantes, por não os possuir. Desta forma, assim percebe-se o distanciamento do universo escolar, do acadêmico e do editorial.

É também perceptível na fala dos professores aspectos potenciais do uso da literatura indígena como fonte histórica, e ainda pode-se inferir, pelas respostas, que os docentes buscam ampliar seus conhecimentos históricos.

O objetivo específico **Identificar escritores e livros de literatura indígena que versam sobre tradições, cultura e problemáticas dos povos indígenas no Brasil** foi alcançado ao visitar livrarias e editoras físicas, e na realização de um trabalho virtual pesquisando sites na internet, de maneira que elaborei uma pequena lista contendo nove autores que têm obras publicadas para o público infantojuvenil. Foi neste trabalho que percebi a luta que os indígenas travam para disseminar seus conhecimentos e sua cultura, porque a maioria dos livros são vendidos pela internet, raramente os encontramos em livrarias físicas.

E para o último objetivo: **Elaborar oficinas pedagógicas utilizando a literatura indígena como fonte histórica, a partir da obra literária indígena *Puratig: o remo sagrado*, de Yaguarê Yamã, a serem realizadas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Este trabalho foi o mais desafiador, pois tive a oportunidade de analisar minha prática através da linguagem da reflexão crítica. É como se olhar no espelho! O exercício de pensar sobre a própria prática é doloroso, como já afirmei anteriormente. Porém, nos provoca a mudar nossas práticas, em especial, para atender um público inquieto, curioso e que gosta da ludicidade.

Nesse sentido, as oficinas foram realizadas com os meus alunos da turma multisseriada (1º e 2º ano), sendo bastante participativas, contando com 100% de frequência. Nelas, as crianças revelaram maior interesse e participação. Mesmo visualizando pontos positivos nessa intervenção, como o conhecimento dessa etnia, da língua, da localização e da cultura, confesso que tive muitas dificuldades em conduzir essa proposta. Destaco a dificuldade em manter a concentração dos alunos, lentidão para ler o texto, pois muitos ainda não estavam lendo com fluência, e a necessidade que os alunos têm em escrever, eles querem que a gente sempre escreva um texto para eles. Em razão disso, sempre colocava, ao final da aula expositiva, um pequeno texto para eles escreverem.

Outra dificuldade que pode ser destacada foi o tempo reduzido, tendo em vista que o final do ano letivo foi antecipado para o dia 30 de novembro, assim sendo, teve-se que correr com a aplicação das avaliações finais e a provinha do SAEPI.

Também passo a elencar as dificuldades pessoais que tive para cursar o ProfHistória: primeiro, a demora em conseguir que a SEDUC – Parnaíba me liberasse para estudar. Passei

por um processo burocrático e até constrangedor para conseguir licença parcial, e todo início de ano o processo se repetia; segundo conciliar, trabalho e estudo, cumprindo com rotinas desafiadoras!; e terceiro, a família, os amigos, a comunidade da qual participo sempre exigia minha presença e atuação!

Dessa maneira, as experiências evidenciadas nessa dissertação revelaram a necessidade de ampliar e aprofundar a investigação sobre essa temática, posto que é preciso conhecer as produções literárias indígenas, mas também levá-las à sala de aula, de modo que a criança possa ter acesso a esses livros e, para além disso, tenha a oportunidade de discutir e refletir sobre essas obras. E para que isso aconteça, os professores precisam conhecer as obras e ter formação necessária para mediar a leitura desses textos.

Por fim, elaboramos um Produto Educacional (PE), que foi desenhado no formato de oficinas pedagógicas, cuja dinâmica permite a interação entre a teoria e a prática. Além de estimular o desenvolvimento da criatividade, poderá ser útil em sala de aula, servindo para inspirar outras experiências docentes para o ensino de história utilizando a literatura como fonte histórica, bem como possibilitar aos/às estudantes o desenvolvimento de um pensamento crítico, questionador da diversidade étnico-racial no Brasil e que, sobretudo, resulte em atitude de respeito e de valorização desta diversidade.

## REFERÊNCIAS

- A LITERATURA INDÍGENA: conhecendo outros brasis. [s.l.]: TEDxUnisinos, 2019. Apresentação de Julie Dorrico. 1 vídeo (14:55 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKVOXmuEbwU>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani C. A. (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos Sociais. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.
- BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil Contemporâneo. In.: RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 206-236
- BANIWA, Gersem. História Indígena no Brasil Independente: Da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9-32, 2023. DOI: 10.5216/rth.v26i1.76035. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76035>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144
- BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. In: Educar, Curitiba: Editora UFPR. Especial, p. 93-112, 2006.
- BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BARRETO, Merivânia Rocha. De objeto a sujeito: a figura do indígena na história da literatura brasileira. **Interfaces**, v. 12, n. 2, p. 94-106, 2021.
- BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, jan./jul, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In.: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria

(Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. USP: Instituto de Estudos Avançados. **Revista Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Cristina de Jesus Botelho. A comemoração do Dia do Índio: das cerimônias oficiais do SPI às celebrações na Tv. In.: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). **Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre os Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, 11 de novembro de 2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf). Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 20 fev. 2025

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012**. Define diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. *In.*: SOUZA, Fábio Feltrini de; WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016. 367 p.

BRITTO, Tarsilla Couto de; SOUSA FILHO, Sinval Martins de; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. **Estudos da literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 177-197, jan./abr., 2018.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 21-32, jul. 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. **Revista Tempos Históricos**, v. 12, p. 97-109, 1º semestre de 2008.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 1996. (2º vol.)

CANDIDO, Antonio. **O Romantismo no Brasil**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2002.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CARVALHO, Cláudio Antônio de Oliveira. Abordagem da Literatura Indígena nas escolas. **Revista África e Africanidades**, Ano XII, n. 30, maio, 2019. ISSN 1983-2354. Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0350052019.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025. ([www.africaeaficanidades.com.br](http://www.africaeaficanidades.com.br))



CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil, teoria, análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos. **Educa.Ver.**, Curitiba, v. Especial, p. 171-190, 2006.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório - Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil**. São Paulo: Cimi, 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192p.

COSTA, Helene Rosa da. **Identidades e Ancestralidades das Mulheres Indígenas na Poética de Eliane Potiguara**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/29255/1/IdentidadesAncestralidadeMulheres.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro. Introdução a uma História Indígena. In.: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 424p.

DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: autoria, autonomia e ativismo. (recurso eletrônico). Porto Alegre-RS: editora FY, 2020. 389p.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As datas significativas e o lugar de memória na formação docente inicial – reflexões pertinentes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 128-138, mar. 2012. ISSN: 1676-2584. Disponível em: [file:///C:/Users/CLAUDIA%20FERRO/Downloads/As\\_datas\\_significativas\\_e\\_o\\_lugar\\_de\\_memoria\\_na\\_fo.pdf](file:///C:/Users/CLAUDIA%20FERRO/Downloads/As_datas_significativas_e_o_lugar_de_memoria_na_fo.pdf). Acesso em: 5 mar. 2025.

FENSKE, Elfi Kürten. Olívio Jekupé e a sua literatura nativa. **Templo Cultural Delfos**, fev., 2023. Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2021/12/olivio-jekupe.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FENSKE, Elfi Kürten. Yaguarê Yamã e seus ensinamentos sobre os povos originários. **Templo Cultural Delfos**, mar., 2023. Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2023/03/yaguare-yama.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In.: RIBEIRO, Marcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001, 138p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76p. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GIAVARA, Ana Paula; AGUIAR, Elaine; LIMA, Pablo. Ensino de História para os anos iniciais: pesquisa e produção de um recurso educativo sobre datas comemorativas com perspectiva decolonial. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**. Teresina (PI), v. 6, n. 1, p. 1-20, e-ISSN: 2675-1496, 2024. Disponível em [file:///C:/Users/CLAUDIA%20FERRO/Downloads/ednardomonti,+5025%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CLAUDIA%20FERRO/Downloads/ednardomonti,+5025%20(1).pdf). Acesso em: 5 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Doris Bittencourt. **Práticas Pedagógicas em História**: espaço, tempo e corporeidade. 1. ed. São Paulo: Edelbra, 2012.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea brasileira**. Belo Horizonte: Maza Edições, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ÍNDIO E INDÍGENA – Mekukradjá. Itaú Cultural. **Youtube**. 1 out. 2018. 5min11s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FxY3JziE>. Acesso em: 12 out. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M e FERREIRA, Maria Solonilde. Reflexão crítica; uma ferramenta para a formação docente. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 9, p. 73-80, jan./dez 2003.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9\\_Maw%C3%A9#:~:text=Os%20Sater%C3%A9%2DMaw%C3%A9%20habitam%20a,Coat%C3%A1%2DLaranjal%20da%20etnia%20Munduruku](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#:~:text=Os%20Sater%C3%A9%2DMaw%C3%A9%20habitam%20a,Coat%C3%A1%2DLaranjal%20da%20etnia%20Munduruku). Acesso em 20 jul.2024

KAKÁ Werá. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641362/kaka-wera>. Acesso em: 28 maio 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez., 2011.

LIBÂNEO, José Carlos e CRUZ, Ivanildes da G. N. da. A integração das práticas socioculturais pedagógicas na Educação Básica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40. Disponível em file:///C:/Users/CLAUDIA%20FERRO/Downloads/4533-Texto%20do%20artigo-18224-1-10-20210722.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALÃES, Maria Cecília Camargo. (Orgs). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral, Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. 156f. Belo Horizonte, MG. **Dissertação** (Dissertação de Mestrado), UFMG, 2012.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In.: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, p. 155-172, 1992.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MAGALHÃES, M.C.C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática de formação continuada de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007a.

MAGALHÃES, M. C. C. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007b.

MAGALHÃES, M. C. C. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007c.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

MELO, Vinícius Holanda; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. Políticas Indigenistas no Brasil Colonial, Imperial e Republicano: a evolução do ordenamento jurídico brasileiro. **Revista do Programa de Pós-graduação em Direito da UFBA**, v. 32, ano 2022.

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. Datas cívicas e o ensino de História nas séries iniciais: considerações teóricas e reflexões sobre a prática escolar. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 13 n. 1, p. 1-156, 2004/2005. ISSN 0104 3757. (p. 29-42).

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, John Manuel. “Armas e Armadilhas”. In.: NOVAES, Adauto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 238. P. 237 - 249

MONTEIRO, John Manuel. “O desafio da história indígena no Brasil. In: **A temática indígena na história**. 1999. p. 221-253.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo. Campinas, agosto de 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Ilustrações: Laura Beatriz. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In.: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível

em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641354/daniel-munduruku>. Acesso em: 28 maio 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NASCIMENTO, Emerson Oliveira do. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: da naturalização da Guerra à violência sistêmica. **Intellectus**, ano XX, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, Elizabeth de S.; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Pensar uma prática de pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar., 2021.

OLIVEIRA, Romilton Batista de. **A comemoração de datas histórico-culturais e religiosas na escola: um lugar de memória e de representações**. s/d (09p.) Disponível em: [https://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/romilton\\_batista\\_de\\_oliveira.pdf](https://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/romilton_batista_de_oliveira.pdf). Acesso em: 5 mar. 2025.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: genes e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POTIGUARA, Eliane. **Literatura indígena: um pensamento brasileiro**. Disponível em: <http://www.elianepotiguara.org.br/> Acesso em: 30 de set. 2024.

POTIGUARA, Eliane. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641360/eliane-potiguara>. Acesso em: 29 maio 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

POTYGUARA, Rita. O ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito. In.: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais**. (recurso digital). Maceió- AL: Editora Olyver, 2021. 332p.

RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições Nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. 238p.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. In. **Diálogos**. Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem em história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 13, n. 2, jul./dez., 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. ISBN: 978-85-7934-041-3. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

RONI Wasiry Guará. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641356/roni-wasiry-guara>. Acesso em: 29 maio 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRAMENTO, Renata Caroline R.; SANTOS, Sheila Vieira dos; SILVA, Andréa Maria da; GOMES, Geam Carlos. Letramento literário: uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o Ensino Fundamental – anos iniciais. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 46, p. 39-60, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

SCHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, B. Índio B. de M.; MACEDO, J. P. Povos indígenas no Piauí: se escondeu para resistir e apareceu para existir!": trajetória dos grupos indígenas da etnia Tabajara no Piauí. **Interações** (Campo Grande), [S. l.], v. 23, n. 1, p. 51–65, 2022. Disponível em: <https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3080>. Acesso em: 1º jun. 2025.

SILVA, C. de S. **Construtivismo**: representações e práticas do professor. Teresina: EDUFIP, 2004.

SILVA, Edson Hely; BENITES, Flávio. A importância da nova história indígena para a compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil. **Crítica histórica**. Ano XIV, v. 14, n. 27, jul., 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Janete Borges. **O vídeo como recurso didático**. Monografia - Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Chuí, Rio Grande do Sul, 2009.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História (Literacy in History Teaching) - DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p111. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 111-130, 17 out. 2011.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de história. **Cadernos de história**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º semestre de 2011.

SMYTH, J. Desenvolvendo e sustentando a reflexão crítica na formação de professores. **Revista de Educação de Professores**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 128p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. **Revista Educação e Sociedade**. v. 23, n. 81, p. 143-160, Campinas, SP 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TABAJARA, Auritha. **Coração na Aldeia, pés no mundo**. 1. ed. São Paulo: UKA Edirora, 2018.

TELES, Fabrícia Pereira. **Prática pedagógica na Educação Infantil**: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI. 202f. Teresina, PI. Dissertação (Dissertação de Mestrado), UFPI, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 29, n. 1, 2014. DOI: 10.1590/delta.v29i1.9865. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865>. Acesso em: 8 jan. 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez., 2013. Disponível em: <https://escritaselvagem.com.br/carreira-literaria/literatura-indigena-12-escritores-para-ler/>. Acesso em: 25 maio 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: editora Martins Fontes, 2009. (originalmente publicado em 1934),

WAPICHANA, Cristino. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641363/cristino-wapichana>. Acesso em: 29 maio 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ZAPPONE, M. H. **Letramento literário e ensino da literatura**. Revista Teoria e Prática da Educação. Vol 3, n.10, 2007, p. 47-68.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In.: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Bacarat de (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores

Eu, **Cláudia Maria Ferro de Oliveira**, estudante de Pós-Graduação do curso Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Estadual do Piauí – UESPI a convido a participar da pesquisa “**Literando vozes ancestrais: do prazer da leitura à construção de saberes históricos sobre os povos indígenas**”, orientada pela Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles. O contexto de desenvolvimento desta pesquisa está relacionado à Dissertação de Mestrado.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que envolve narrativas indígenas tendo como objetivo geral: investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados. Os objetivos específicos delineados são: discutir e conhecer a prática de ensino de professores no que confere a temática dos povos indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Parnaíba-PI; identificar livros de literatura indígena que versam sobre tradições, cultura e problemáticas dos povos indígenas no Brasil e por último, propor uma atividade, à partir da leitura de uma obra literária indígena para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como produto educacional.

Esta investigação justifica-se tanto pelo cumprimento da Lei. 11.645/2008, quanto pelo trabalho interdisciplinar realizado entre História e literatura indígena contribuindo assim, para a formação de uma geração que valorize esses povos, bem como preserve suas tradições e narrativas.

Sua participação é muito importante, porém você não deve aceitar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça se desejar qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Esta pesquisa será realizada na própria escola. Os dados serão coletados através de uma entrevista semiestruturada com os professores regentes das turmas 3º, 4º e 5º ano, respectivamente e a metodologia da roda de contação de história, em que se fará ao longo de oito encontros com os discentes do 1º e 2º ano (turma multisseriada) onde a professora regente é a própria pesquisadora.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por ser profissional efetivo(a) do sistema municipal de ensino da cidade de Parnaíba-PI, e por compor a equipe escolar, onde o estudo será realizado, foco desta investigação. Você será convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvam o trabalho diário em sala de aula. Você terá acesso ao teor do conteúdo da entrevista, antes de responder as perguntas.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, a entrevista pode gerar possíveis riscos como: constrangimento, timidez, nervosismo, incômodo, vergonha, cansaço, estresse, aborrecimento, irritabilidade, estigmatização, discriminação, evocação de memórias, invasão de privacidade e alteração de autoestima, como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, ou ainda causar desconforto em razão do local de aplicação da entrevista. Contudo, esclareço que

nenhuma pessoa além da pesquisadora e seu orientador, terá acesso as informações contidas nela, cujo interesse é totalmente científico.

Diante dessas possíveis situações, comprometemo-nos a oferecer um ambiente acolhedor e privativo para realização da entrevista, as perguntas serão elaboradas de forma objetiva e a qualquer sinal de desconforto, a mesma poderá ser interrompida. Os participantes terão garantidos pausa nas entrevistas e a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Além disso, receberão assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita, a exemplo de assistência podemos oferecer psicológica ou atendimento médico. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todas os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho no espaço escolar.

Todas as despesas de saúde que venham a ocorrer em razão da sua participação na pesquisa, serão ressarcidos, bem como é garantido ainda o direito a indenização diante de eventuais danos físicos ou psicológicos decorrentes da investigação.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Estadual do Piauí. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, para compor o relatório da pesquisa. As gravações ocorrerão durante a realização das entrevistas semi-estruturadas. Serão transcritas pela pesquisadora e analisadas por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada as participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a investigação com a pesquisadora do projeto agora ou a qualquer momento no e-mail: [cláudiamferro@yahoo.com.br](mailto:cláudiamferro@yahoo.com.br)

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como

participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UESPI que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado na RUA OLAVO BILAC, 2335 CENTRO (CCS/UESPI) - CEP: 64002-150 – Teresina-Piauí. Telefone: (86) 3221 4749/ 32216658 E-mail: [comitedeeticauespi@uespi.br](mailto:comitedeeticauespi@uespi.br) O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora principal Responsável: Cláudia Maria Ferro de Oliveira

Endereço: Avenida Coqueiro, 2205 – Bairro Peito de Moça – Luís Correia-PI

Contato telefônico: 86 99986-6797 E-mail: [claudiamferro@yahoo.com.br](mailto:claudiamferro@yahoo.com.br)

4/4

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas, uma das quais ficará com o senhor(a) e a outra com a pesquisadora. Após esses esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. (OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Parnaíba-PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

---

Nome do participante

---

Assinatura do participante

Cláudia Maria Ferro de Oliveira

Pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE

---

Assinatura da pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Pais

Eu, **Cláudia Maria Ferro de Oliveira**, estudante de Pós-Graduação do curso Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Estadual do Piauí – UESPI a convido a participar da pesquisa “**A Literatura Indígena para a construção de saberes históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**”, orientada pela Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles. O contexto de desenvolvimento desta pesquisa está relacionado à Dissertação de Mestrado.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que envolve narrativas indígenas tendo como objetivo geral: investigar o potencial da literatura indígena como prática de ensino construtora de saberes históricos não estereotipados. Os objetivos específicos delineados são: discutir e conhecer a prática de ensino de professores no que confere a temática dos povos indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Parnaíba-PI; identificar livros de literatura indígena que versam sobre tradições, cultura e problemáticas dos povos indígenas no Brasil e por último, propor a atividade Rotação por Estações de Aprendizagem, à partir de uma obra literária indígena para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como produto educacional.

Esta investigação justifica-se tanto pelo cumprimento da Lei. 11.645/2008, quanto pelo trabalho interdisciplinar realizado entre História e literatura indígena contribuindo assim, para a formação de uma geração que valorize esses povos, bem como preserve suas tradições e narrativas.

Sua participação é muito importante, porém você não deve aceitar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça se desejar qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012.

Você foi selecionada por ser responsável pelo menor, regularmente matriculado na Instituição de ensino da cidade de Parnaíba-PI, cidade onde o estudo será realizado, foco desta investigação.

Esta pesquisa será realizada com os alunos do 1º e 2º ano (turma multisseriada) na própria sala de aula da pesquisadora utilizando como metodologia a roda de contação de histórias com livro de literatura indígena infantil, ao longo de oito encontros. Contudo, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar possíveis riscos como: constrangimento, timidez, nervosismo, incômodo, vergonha, estresse, irritabilidade, estigmatização, discriminação e desconforto como resultado das possíveis situações de preconceitos e estereótipos gerados sobre os povos indígenas. Porém, esclareço que nenhuma pessoa além da pesquisadora e seu orientador, terá acesso as informações obtidas, cujo interesse é totalmente científico.

2/3

Diante dessas situações, os discentes receberão assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita, a exemplo de assistência podemos oferecer psicológica, atendimento médico ou outros serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todas os participantes. Sobre as vantagens da participação de seu filho(a) ou menor responsável nessa pesquisa, será em auxiliar na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área

da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho no espaço escolar.

Todas as despesas de saúde que venham a ocorrer em razão da participação da criança na pesquisa, serão ressarcidos, bem como é garantido ainda o direito a indenização diante de eventuais danos físicos ou psicológicos decorrentes da investigação.

A participação de seu filho(a) ou menor responsável, é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o/a senhor(a) pode desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nem ao senhor(a) nem ao menor nenhum prejuízo, seja em relação ao pesquisador, à escola ou à Universidade Estadual do Piauí. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Solicito ainda sua autorização para gravação em áudio e vídeo das rodas de contação de histórias para compor o relatório da pesquisa.

É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a investigação com a pesquisadora do projeto agora ou qualquer momento no e-mail: [claudiamferro@yahoo.com.br](mailto:claudiamferro@yahoo.com.br)

3/3

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UESPI que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado na RUA OLAVO BILAC, 2335 CENTRO (CCS/UESPI) - CEP: 64002-150 – Teresina-Piauí. Telefone: (86) 3221 4749/ 32216658 E-mail: [comitedeeticauespi@uespi.br](mailto:comitedeeticauespi@uespi.br) O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora principal Responsável: Cláudia Maria Ferro de Oliveira

Endereço: Avenida Coqueiro, 2205 – Bairro Peito de Moça – Luís Correia-PI

Contato telefônico: 86 99986-6797 E-mail: [claudiamferro@yahoo.com.br](mailto:claudiamferro@yahoo.com.br)

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas, uma das quais ficará com o (a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Após esses esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. (OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito).

Parnaíba-PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

---

Nome do menor

---

Nome do responsável legal pelo menor

---

Assinatura do responsável legal pelo menor

Cláudia Maria Ferro de Oliveira

Pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE

---

Assinatura da pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE

**APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) - crianças de 6 a 8 anos de idade**

Olá, crianças,  
Vocês são muito importantes para  
nosso trabalho e, por isso, estamos te  
convidando para participar da pesquisa  
**A Literatura indígena para a  
construção de saberes históricos nos  
anos iniciais do Ensino Fundamental**



1



2



Esta pesquisa irá acontecer da seguinte forma: primeiro, iremos entrevistar os professores das turmas de 3º, 4º e 5º ano da nossa escola. Depois, faremos com vocês, alunos do 1º e 2º ano, uma roda de contação de histórias sobre os povos indígenas. Durante oito encontros de contação em nossa sala de aula, buscaremos juntos investigar como a literatura pode ajudar a conhecer melhor os povos indígenas! Lembrando que, todas as nossas ações serão gravadas e filmadas para fazer parte do







Deixa eu te contar mais... Para realizar nossa roda de contação de histórias, vamos trabalhar com materiais didáticos, como: livros de literatura indígena, lápis preto e de cor, borracha, tesoura sem ponta, cola, papel chamex, quadro branco,



Caso aconteça algo errado, ou tiver alguma dúvida, você ou seu responsável pode nos procurar na própria escola ou pelo telefone (86)99986-6797, ou em casos de dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UESPI que está

Este documento será impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável pelo projeto, no caso a prof. Cláudia (sua professora de sala). Todas as vias serão assinadas e rubricadas por você, pelo seu responsável legal e pela professora/pesquisadora.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“A Literatura indígena para a construção de saberes históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Parnaíba \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) menor participante

---

Assinatura do Responsável Legal pelo menor

---

Profa. Claudia Maria Ferro de Oliveira  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com Professores Regentes

Mestranda: Cláudia Maria Ferro de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Fabrícia Pereira Teles

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Idade	
Tempo atuação na Ed. Básica	
Ano/Série de atuação:	
Tempo na instituição	

FORMAÇÃO/GRADUAÇÃO	
Área	
Instituição	
Início/término	

PÓS-GRADUAÇÃO	
Área	
Instituição	
Início/término	

Questão 1. Quantos alunos matriculados e quantos frequentam regularmente as aulas?

Questão 2 - Como você descreveria a turma de crianças com a qual trabalha?

Questão 3 - Quais recursos didáticos e de apoio (vídeo, computador, máquina fotocopadora, caixa de som, Datashow etc.) a escola disponibiliza para uso?

Questão 4 - Como desenvolve atividades de ensino?

Questão 5 - Como você faz uso de livros de literatura em suas aulas?

Questão 6 - Você conhece a Lei 11.645/2008 que trata, especificamente, da história e cultura afro-brasileira e indígena”?

Questão 7 - Relate em que momentos ou como você trabalha a história e a cultura dos povos indígenas em sua sala de aula. Cite exemplos.

Questão 8 - Você está satisfeita com a forma que você trabalha essa temática.? Se sim... como você faz... Descreva. Se não. Como gostaria de trabalhar essa temática? Dê exemplos.

Questão 9 - O uso da literatura poderia ser uma dessas formas? como você faria?

Questão 10 - A literatura indígena e seus desdobramentos na sala de aula e na escola, pode favorecer a construção de conhecimentos sobre a cultura indígena? Justifique sua resposta.

Questão 11 - Professor, você tem falado mais nos alunos, e para você? O que modificaria na sua prática você tendo mais conhecimento sobre os povos indígenas?

Questão 12 – Você já leu algum livro de literatura indígena?

Questão 13 – Conhece algum escritor indígena?

Questão 14 - A Secretaria Municipal de Educação oferta cursos de FORMAÇÃO e/ou oferece materiais de apoio para trabalhar essa temática? Se sim, relacionar cursos e/ou materiais.

## APÊNDICE E – Proposta de Material Didático

**Público-Alvo:** Professores e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

**Competência:** Conhecer os modos de vida dos indígenas do povo Sateré Mawé, utilizando como fonte histórica a literatura indígena contemporânea.



## **ANEXOS**

**ANEXO A – Declaração da Instituição Escolar****ESCOLA MUNICIPAL GASTÃO NEVES RODRIGUES**

---

Parnaíba, 05 de fevereiro de 2024

A(o)  
Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UESPI  
Coordenador(a) do CEP

**Autorização para realização da pesquisa**

Eu, Lília Maria dos Santos Dionísio, Diretora da Escola Municipal Gastão Neves Rodrigues, venho por meio desta informar a V. Sa. Que autorizo a realização da pesquisa intitulada “A Literatura Indígena para a construção de saberes históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, sob orientação da Professora Dra. Fabrícia Pereira Teles.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem estar.

A imagem mostra a assinatura manuscrita da Diretora, Lília Maria dos Santos Dionísio, sobreposta a um carimbo oficial. O carimbo contém o nome da Diretora, o nome da escola "ESCOLA MUNICIPAL GASTÃO NEVES RODRIGUES", o endereço "RUA DO COMÉRCIO, 100 - JARDIM SÃO CARLOS - PARNÁIBA - RJ" e o telefone "FONE (24) 3333-1111".

## ANEXO B – Proposta de Material Didático

### Gravação 1- Ritual da Tucandeira

<b>A.16</b>	Olá, meu nome é _____ eu vim aqui pra contar um pouquinho do Ritual da Tucandeira. O ritual da Tucandeira é um rito de passagem do Povo Sateré Mawé quii....o homem coloca a mão dentro de uma luva chamada de wiaperiá....pra provar sua força, coragem pra pra... depois serem homens fortes e corajosos!
<b>PP</b>	E _____, o que é que tem dentro do wiaperiá?
<b>A.16</b>	Tucandeiras!
<b>PP</b>	O que é tucandeira?
<b>A.16</b>	Formigas!
<b>PP</b>	Essa formiga elas tem....?
<b>A.16</b>	Uma picada dolorosa
<b>PP</b>	Como que é feito o wiaperiá?
<b>A.16</b>	Com palha .....de bambu

### Gravação 2 – Índios ou Indígenas

<b>A.7</b>	Oi., meu nome é _____, sou do 2º ano.
<b>A.12</b>	Olá, meu nome é _____, sou do 2º ano.
<b>PP</b>	Então meninos, _____, por que que hoje nós não podemos chamar de índios?
<b>A.7</b>	Porque isso é um preconceito!
<b>A.12</b>	E agora, pode chamar só de Indígena, Povos Indígenas
<b>A.7</b>	E fica a dica!
<b>A.12</b>	Fica a dica!

### Gravação 3 – Mito do Guaraná

<b>A.11</b>	Oi meu nome é _____, eu vim falar um pouquinho do mito do guaraná! Existe uma jovem chamada Oirnadapi. Ela tinha conhecimentos ....de plantas medicinais, também existia uma cobra e ela passou perto dela e ela ficou grávida di um di um curumim,. ...I o minino, já como ele já conheceu o caminho, ele foi e ...pegou as frutas, aí quando ele desceu ele, os tios dele, matou ele aí uma coisa no pescoço dele para arrancar a cabeça, e aí a mãe dele plantou o olho esquerdo e nasceu o guaraná falso, depois plantou o olho direito e nasceu o guaraná verdadeiro.
<b>PP</b>	Que é chamado?
<b>A.11</b>	Tuxauá
<b>PP</b>	E aí surgiu?
<b>A.11</b>	Surgiu o povo Sateré Mawé.

### Gravação 4 – Grafismo

<b>A.6</b>	Meu nome é _____, sou do 2º ano
<b>A.13</b>	Meu nome _____, sou do 2º ano
<b>A.9</b>	Meu nome é _____, sou do 2º ano. E agora, nós vamos trabalhar grafismo!
<b>PP</b>	Essa aí é uma forma de grafismo de que povo _____?
<b>A.6</b>	Do povo Sateré Mawé

<b>PP</b>	As cores. Quais são as cores?
<b>A.9</b>	Vermelho, branco, preto, amarelo
<b>PP</b>	_____, como é obtido o vermelho?
<b>A.6</b>	É .....urucum!
<b>PP</b>	_____, e do preto?
<b>A.9</b>	Jenipapo
<b>PP</b>	o amarelo?
<b>A.13</b>	Açafrão!
<b>PP</b>	E o branco ? é da taba
<b>TD</b>	tinga!
<b>PP</b>	Então, essas daí _____ é uma pintura para para os homens irem para onde?
<b>A.13</b>	Guerra!
<b>PP</b>	Certo. Então, essas são algumas formas do grafismo do povo?
<b>TD</b>	Sateré Mawé

#### Gravação 5 – Porantim –

<b>A.10</b>	Oi, meu nome é _____, sou do 2º ano
<b>A.15</b>	Oi, meu nome é _____, sou do 2º ano
<b>A.10</b>	Vamos falar do remo sagrado
<b>A.15</b>	E também Porantin, e também pra eles é conhecido como a bíblia
<b>PP</b>	Este é um dos maiores símbolos de que povo?
<b>TD</b>	Sateré Mawé

#### Gravação 6 – Etmologia da palavra Sateré Mawé

<b>A.3</b>	Oi, meu nome é _____, sou do 1º ano
<b>A.5</b>	Oi, meu nome é _____, sou do 1º ano. E vamos falar do significado de Sateré Mawé
<b>PP</b>	Sateré mawé!
<b>A.3</b>	Sateré Mawé – significado lagarta de fogo
<b>A.5</b>	Mawé – papagaio inteligente e curioso
<b>PP</b>	Então, esse é o significado de Sateré mawé
<b>TD</b>	Sateré Mawé

#### Gravação 7 – Língua

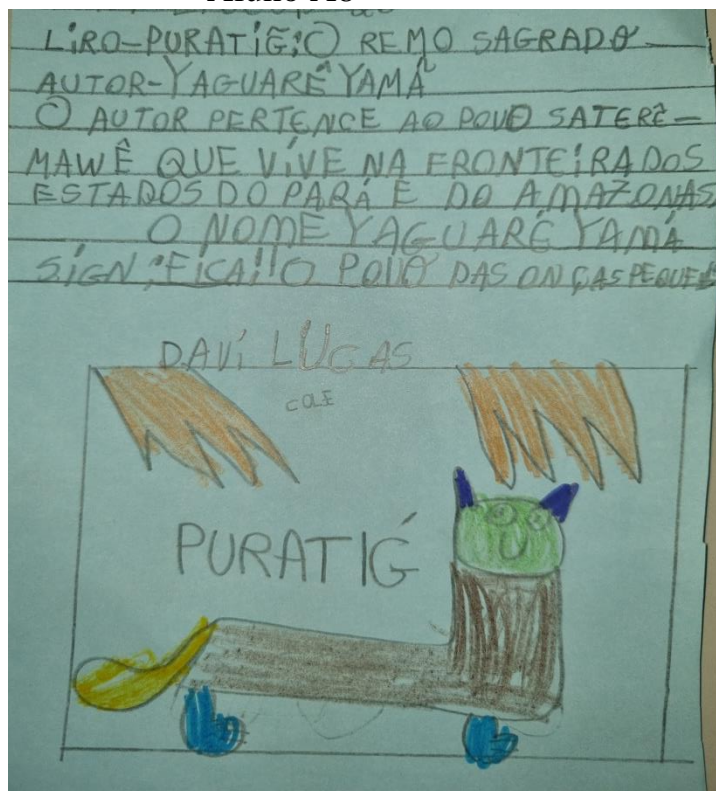
<b>A.8</b>	Oi, meu nome é _____ sou do 2º ano
<b>PP</b>	_____, qual a língua de origem do povo Sateré Mawé?
<b>A.8</b>	É qui é o Sateré Mawé
<b>PP</b>	E hoje?
<b>A.8</b>	Hoje? É qui muitos endige muitos endígenas falam na língua portugues



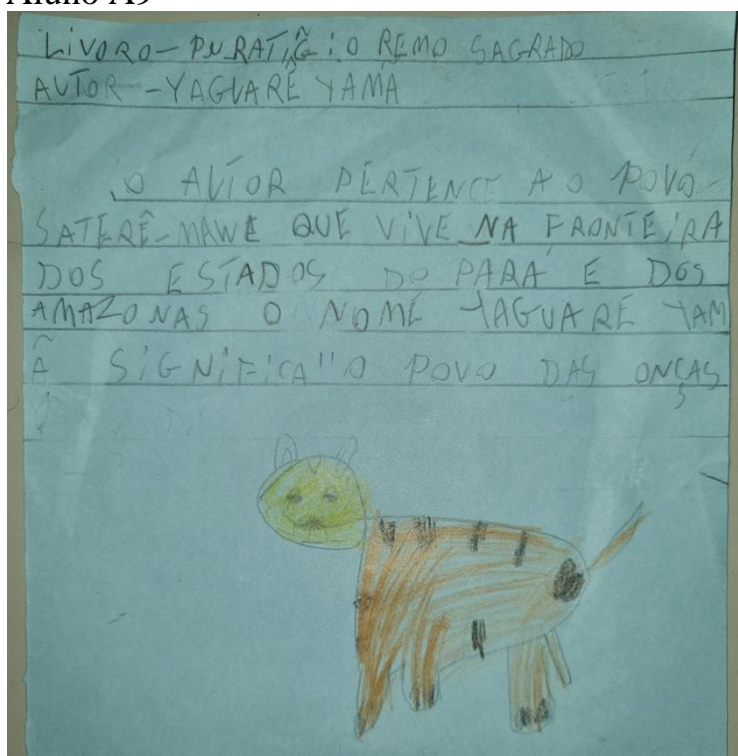
## ANEXO C – Trabalho dos Alunos

### Ilustração da capa do livro

Aluno A8



Aluno A9



## Reescrita e Ilustração do Mito do Guarani

Aluno A11



Aluno A14

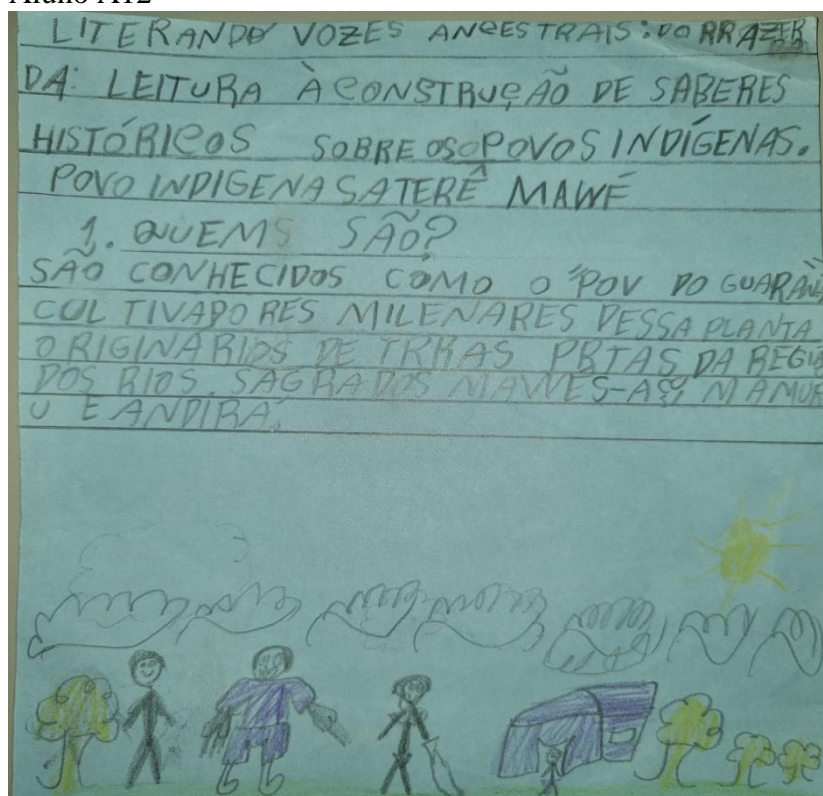




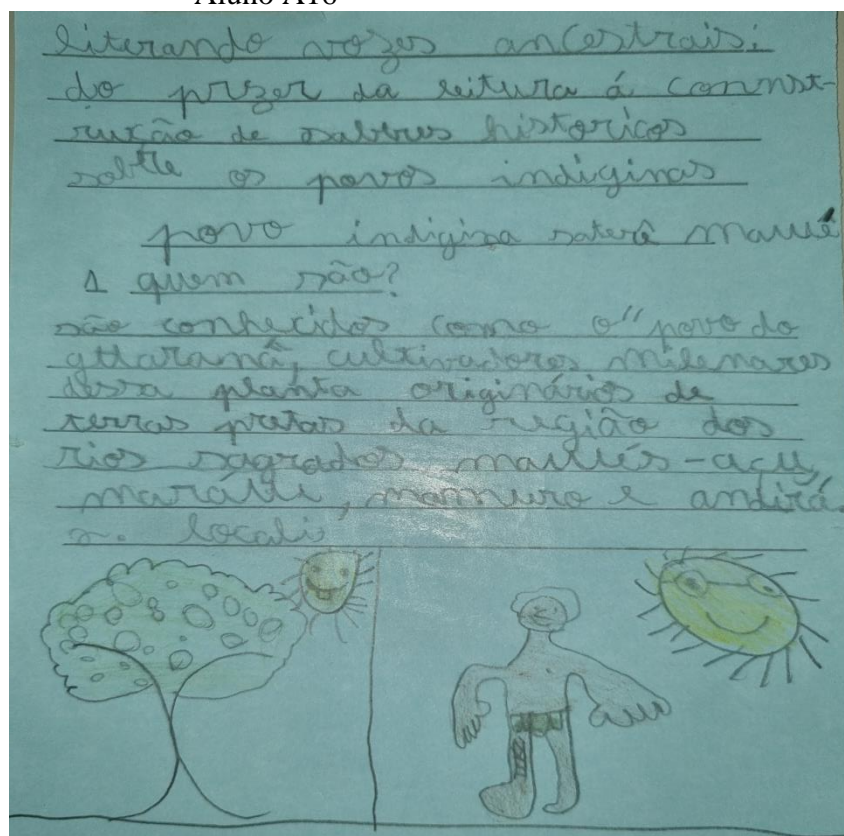


## QUEM SÃO?

Aluno A12



Aluno A16



## Grafismo

Aluno A5



Aluno A6

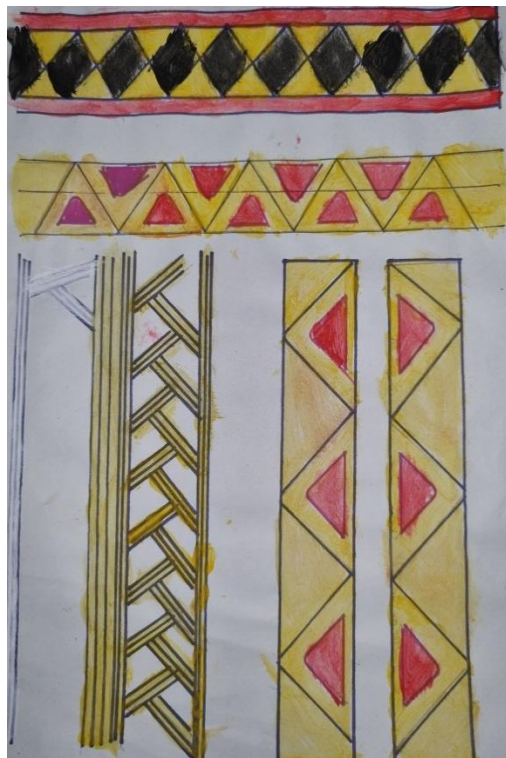


## Oficina de grafismo

Aluno A1



Aluno A2



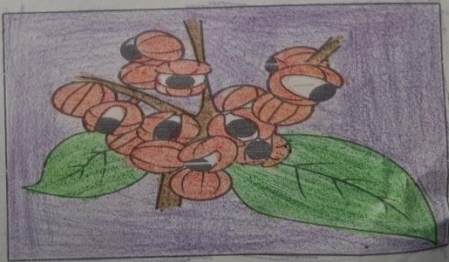


## Atividade em dupla - Reescrita do mito do guaraná

Alunos A6 e A11

1) CONTE-NOS O QUE VOCÊS APRENDERAM SOBRE O MITO DO GUARANÁ DO POVO SATERÉ-MAWÉ.


A lenda do guaraná  
 uma cobra com um perfume  
 deixou e uma garota sentiu  
 o cheiro tão bom  
 tão bom e fez a moça  
 engravidar e o menino  
 nasceu um dia o menino  
 quis comer guaraná e come  
 salso a criança e foi  
 comer o guaraná e  
 quando subiu no pé  
 de guaraná e morreu



Alunos A4 e A16

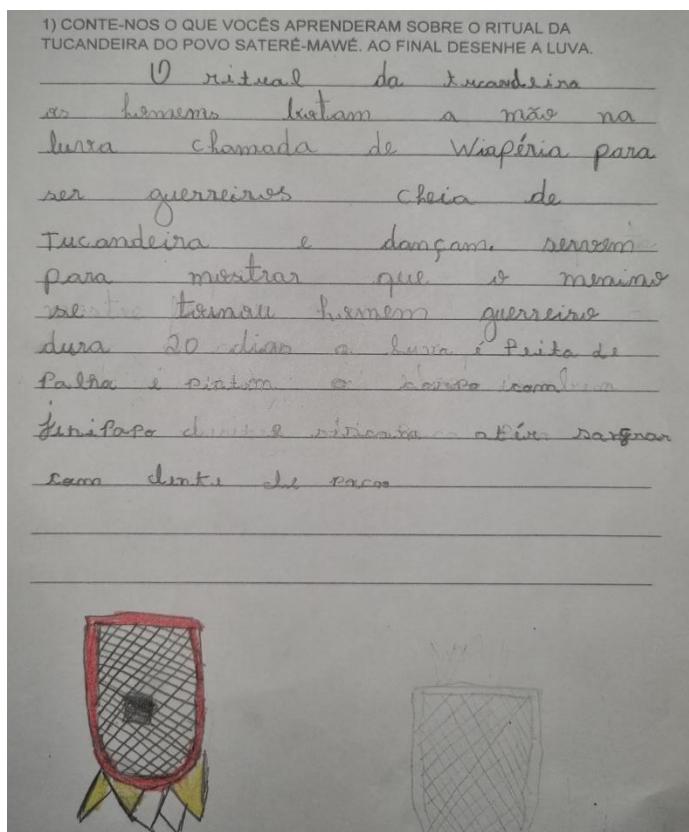
1) CONTE-NOS O QUE VOCÊS APRENDERAM SOBRE O MITO DO GUARANÁ DO POVO SATERÉ-MAWÉ.

era uma vez 2 meninas e uma menina  
 e uma cobra picou a menina e engravidou  
 E OS IRMÃOS IRÃO PARA MENNA  
 o filho da menina queria comer  
 castanha e a mãe não deixou  
 POR QUE OS IRMÃOS IRÃO MORTO  
 por que eles eram amáveis  
 e aí ele morreu e a mãe  
 arrancou o olho do menino  
 e plantou em terras  
 amarelas e aí nasceu o guaraná  
 falso e depois plantou em  
 terras pretas e aí nasceu o guaraná  
 verdadeiro

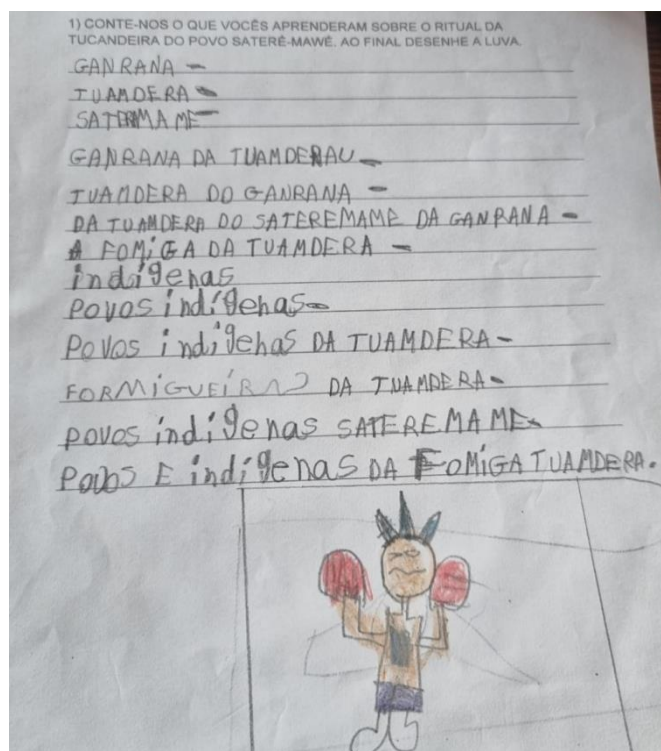


# Atividade em dupla - Reescrita do Ritual da Tucandeira

Alunos A5 e A11



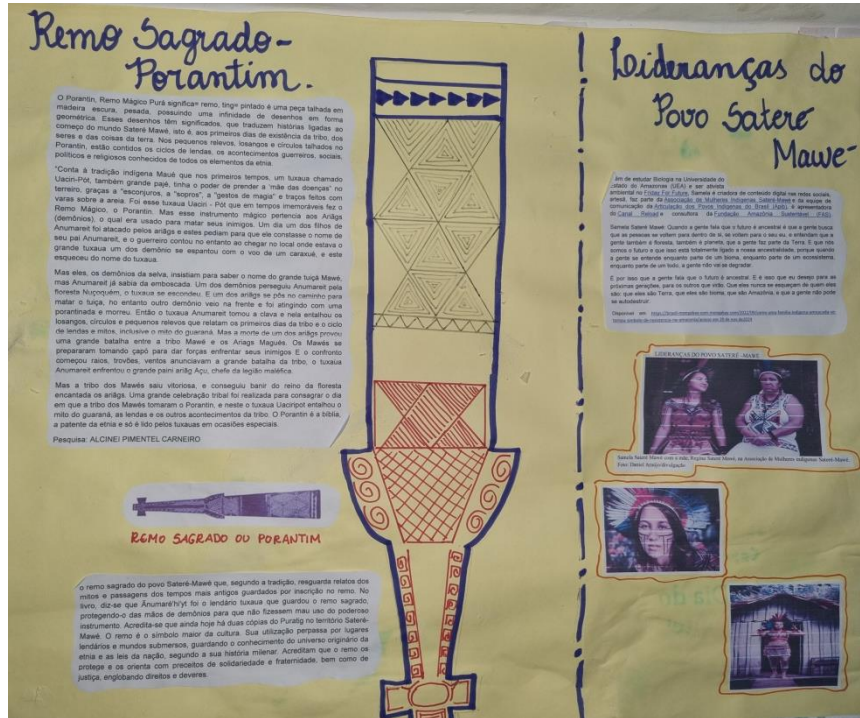
Alunos A2 e A8



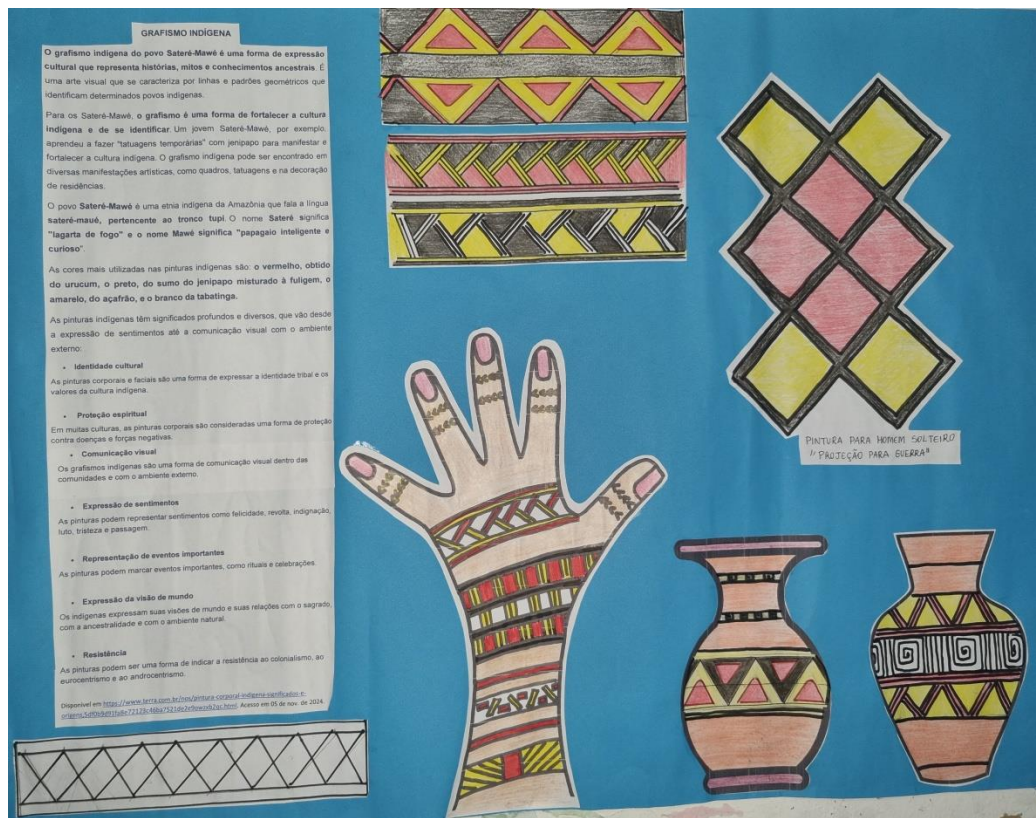
## ANEXO D – Trabalho Realizado pela Professora-Pesquisadora juntamente com os Alunos para Exposição

PORANTIM

LIDERANÇAS DO POVO SATERÉ MAWÉ




## GRAFISMO





## MITO DO GUARANÁ



### Mito do Guaraná

Oniawasap'i é a personagem que dá origem à história do guaraná, ela é a dona do local conhecido como Nusoken, o paraíso para os Sateré-Mawé, e possui um saber enorme sobre as plantas e os seus usos medicinais. Junto de seus dois irmãos, ela habitava o paraíso, e sua companhia era desejada por todos, desde seus irmãos, devido ao seu conhecimento sobre plantas, até os animais da floresta. Uma cobra, desejando Oniawasap'i como sua esposa, acabou a seduzindo com um perfume durante o seu caminho, e apenas tocar em um das pernas da jovem foi o suficiente para que engravidasse.

Os irmãos de Oniawasap'i não aceitaram a gravidez e a expulsaram de sua casa. Após o nascimento da criança, os tios foram visitar a irmã, porém, de ambos, o único sentimento existente pelo seu sobrinho era de raiva. Depois de crescer, o curumim tinha vontade de comer os mesmos frutos que os tios também comiam, e pediu à sua mãe para que o levasse até as castanheiras dentro de Nusoken, e assim foi feito. Os tios foram informados que alguém havia estado ali e devorado as castanhas, e por isso ficaram à espreita esperando para ver quem era o sujeito. O menino, já conhecendo o caminho até os frutos, foi novamente para comer as castanhas, porém após descer da castanheira, foi morto pelos seus tios que deceparam sua cabeça.

Sua mãe, após saber do ocorrido, foi para o local, onde cuidou do corpo do menino e realizou pajelança (ritual indígena). Oniawasap'i arrancou primeiramente o olho esquerdo da criança e plantou em terra branca, mas a planta desse olho não prestava e foi chamada de o falso guaraná. Logo depois retirou o olho direito e o plantou em terra preta, do qual nasceu o verdadeiro waraná, o waranátuissa (guaraná tuchaua), aquele que seria capaz de guiar os seus descendentes no caminho da vida longa. O crescimento da primeira muda do fruto, com aparência de um olho de cor negra, simboliza o nascimento do primeiro Sateré-Mawé.

## RITUAL DA TUCANDEIRA

### Ritual da Tucandeira

O ritual da Tukãdera ou "Watiamã'sa'ary" coincide com a época do fabrico do guaraná e dura aproximadamente 20 dias. Os índios referem-se a este ritual como "meter a mão na luva", também conhecido pelos regionais como "Festa da Tocandira".

Trata-se de um rito de passagem – onde os meninos tornam-se homens – de extraordinária importância para os Sateré-Mawé, com cantos de exaltação lírica para o trabalho e o amor, e cantos épicos ligados às guerras. As luvas, chamadas de Sa'ary'pe, utilizadas durante este ritual são tecidas em palha pintada com jenipapo, e adornadas com penas de arara e gavião; nelas, o iniciado enfia a mão para ser ferroadado por dezenas de formigas tucandeiras (*Paraponera clavata*).

