

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ARETUSA PONTES NASCIMENTO

**ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: provocações
decoloniais na formação de professores de Língua Portuguesa**

SÃO LUÍS
2026

ARETUSA PONTES NASCIMENTO

ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: provocAções
decoloniais na formação de professores de Língua Portuguesa

Dissertação final apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção da titulação de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas

SÃO LUÍS
2026

Nascimento, Aretusa Pontes

Ensino de literatura indígena na educação básica: provocações decoloniais na formação de professores de língua portuguesa. / Aretusa Pontes Nascimento. – São Luís, MA, 2026.

156 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa.

1. Ensino de Literatura indígena. 2. Formação de professores. 3. Livro didático. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDU: 37:82(=1-82)

Elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910

ARETUSA PONTES NASCIMENTO

ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: provocAções
decoloniais na formação de professores de Língua Portuguesa

Dissertação final apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade
Estadual do Maranhão para obtenção da
titulação de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANA PATRICIA SA MARTINS COSTA**
Data: 26/05/2026 15:00:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa (Orientadora) - PPGE/UEMA

Documento assinado digitalmente
 **LILIAN CASTELO BRANCO DE LIMA**
Data: 03/06/2026 08:50:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima (Membro Externo) –UEMASUL

Documento assinado digitalmente
 **JACKSON RONIE SA DA SILVA**
Data: 03/06/2026 19:04:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Membro Interno) - PPGE/UEMA

SÃO LUÍS

2026

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

Graça Graúna (2017)

Dedico este trabalho aos meus pais Marly Ferreira Pontes e Francisco Garcia do Nascimento pela educação e apoio em todas as etapas da minha vida, a meu esposo Fernando José Mendes Beleza, pelo incentivo e motivação na concretização dos meus projetos, a Ilma. Professora Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa e a todos(as) os(as) amigos(as) presentes nos momentos significativos da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo amparo em todos os momentos.

Aos meus pais Marly Ferreira Pontes e Francisco Garcia do Nascimento, ao meu irmão Adamson Pontes e ao meu esposo Fernando José, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo incentivo nos momentos de desânimo.

À minha segunda família AMADII (Associação Maranhense de Doenças Inflamatórias Intestinais) formada por pacientes e médicos de todo o estado, especialmente à Sra. Sandra Costa (presidente da Associação) e aos médicos Lícia Maria Fernandes Rodrigues e Flávio Roberto Santos e Silva.

Agradeço à professora Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa, pelo acompanhamento dedicado, pela atenção constante e pelas valiosas orientações e contribuições ao longo de todo o curso.

Agradeço às docentes e aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão, pelos ensinamentos significativos ao longo do curso.

Ao Grupo de Pesquisa Multiletramentos em Ensino de Língua Portuguesa (MELP) pelos momentos de partilha, debate e construção de conhecimentos.

Agradeço aos colegas do Mestrado em Educação-Turma 2024, cuja colaboração foi essencial para a conclusão desta etapa, em especial a Larissa Silva, Thayná Pinto, Jucineide Scrima, Afonso Dias e Marcelina Palhano.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pelo estímulo às pesquisas na área de Educação e pelo aprimoramento da formação de professores no país, assim como pela concessão da Bolsa para apoio à elaboração de teses e dissertações (Chamada Interna N.º 09/2025 – PPG/UEMA).

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para esta trajetória.

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar uma temática de relevância social e cultural no espaço escolar e tem como objetivo analisar o ensino de literatura indígena na Educação Básica, visando à proposição de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da decolonialidade. Nesse sentido, delimitamos nossa pesquisa a partir do cenário educacional de uma escola pública municipal de São José de Ribamar- MA, através da qual verificamos como são abordadas as literaturas indígenas nos livros didáticos adotados, bem como discutimos os principais fatores que influenciam no modo como os professores de Língua Portuguesa valoram essas literaturas. Desse modo, as seguintes problemáticas orientaram nossa investigação: como são abordados os conteúdos quanto ao ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa? Quais os principais fatores que influenciam no modo como os professores de Língua Portuguesa valoram essas literaturas? Como oportunizar uma formação pedagógica na perspectiva da decolonialidade ao ensino de literatura indígena? Para tanto, a referida pesquisa caracteriza-se como documental e estudo de caso, de abordagem qualitativa, amparada pelos Estudos Decoloniais, com ancoragens teóricas que dialogam com a interculturalidade e a literatura de autoria indígena, por meio de autores como Quijano (2005), Freire (2020), Walsh (2019), Munduruku (2017), Dorrico (2020), dentre outros. Para sistematização dos dados, tomamos como referência a perspectiva da Análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), em articulação com a orientação analítica baseada nos estudos do discurso desenvolvidos pelo círculo bakhtiniano, a partir das categorias dialogismo e responsividade. Os resultados evidenciam o silenciamento da autoria literária indígena na coleção *Português Linguagens*, com a identificação de apenas um texto literário e três questões interpretativas no livro do 6º ano. Nos demais livros, observamos apenas a presença de textos que tratam da temática indígena. Tais lacunas contribuem para que as produções literárias indígenas permaneçam invisibilizadas. As entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras de Língua Portuguesa revelam a ausência de ações de formação continuada promovidas pela secretaria de educação, a falta de materiais didáticos que contemplem esses textos literários, além da inexistência de projetos voltados à temática indígena. Como Produto Técnico Tecnológico, propomos um curso de formação continuada aos professores, no intuito de fomentar o diálogo sobre a educação antirracista e intercultural, uma necessidade cada vez mais urgente em um país pluriétnico e com uma ampla diversidade cultural, como o Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Literatura indígena. Formação de professores. Livro didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work aims to investigate a socially and culturally relevant theme within the school environment and seeks to analyze the teaching of Indigenous literature in Basic Education, with the goal of proposing a teacher training course in Portuguese Language from a decoloniality perspective. To this end, we delimited our research to the educational setting of a municipal public school in São José de Ribamar-MA, through which we examined how Indigenous literatures are addressed in the adopted textbooks, as well as discussed the main factors influencing how Portuguese Language teachers value these literatures. Thus, the following questions guided our investigation: how are the contents regarding the teaching of Indigenous literature addressed in Portuguese Language textbooks? What are the main factors influencing how Portuguese Language teachers value these literatures? How can we provide pedagogical training from a decoloniality perspective for the teaching of Indigenous literature? Therefore, this research is characterized as documentary and a case study, with a qualitative approach, supported by Decolonial Studies, with theoretical anchors that dialogue with interculturality and literature authored by Indigenous peoples, through authors such as Quijano (2005), Freire (2020), Walsh (2019), Munduruku (2017), Dorrico (2020), among others. For data systematization, we used the perspective of content analysis, proposed by Bardin (2016), in articulation with the analytical orientation based on discourse studies developed by the Bakhtinian circle, using the categories of dialogism and responsiveness. The results highlight the silencing of Indigenous literary authorship in the Portuguese Language collection, with the identification of only one literary text and three interpretive questions in the 6th-grade book. In the other books, we observed only the presence of texts that address Indigenous themes. These gaps contribute to the invisibility of Indigenous literary productions. Semi-structured interviews conducted with Portuguese language teachers reveal the absence of continuing education programs promoted by the education department, a lack of teaching materials that include these literary texts, and the absence of projects focused on indigenous themes. As a Technical Technological Product, we propose a continuing education course for teachers, aiming to foster dialogue on anti-racist and intercultural education, an increasingly urgent need in a multiethnic country with broad cultural diversity, such as Brazil.

Keywords: Teaching Indigenous Literature. Teacher Training. Textbook. Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo.....	74
Figura 2 – Etapas metodológicas.....	82
Figura 3 – Sumário do livro Português Linguagens: 7º ano.....	88
Figura 4 – Trecho da entrevista.....	91
Figura 5 – Atividade e orientação ao professor.....	92
Figura 6 – Texto literário de autoria indígena e orientação ao professor.....	93
Figura 7 – Questões sobre o poema.....	94
Figura 8 – Trecho da entrevista.....	101
Figura 9 – Atividade sobre a tira em quadrinhos.....	104
Figura 10 – Reprodução da obra A árvore de todos os saberes, do artista indígena Jaider Esbell.....	106
Figura 11 – Depoimento da professora indígena Daiara Tukano disposto em duas páginas.....	107
Figura 12 – Imagem do Mural Todos somos um e questões sobre a obra.....	110
Figura 13 – Tira em quadrinhos.....	111
Figura 14 – Capa do PTT.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Assuntos das publicações identificadas no banco de dados da BDTD.....	30
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leituras obrigatórias de autoria indígena para vestibulares.....	25
Quadro 2 – Trabalhos da plataforma BDTD que investigam a literatura indígena no ensino de Língua Portuguesa de 2010 a 2024.....	32
Quadro 3 – Coleção Português Linguagens (6º ao 9º ano)	71
Quadro 4 – Identificação das colaboradoras.....	81
Quadro 5 – Organização do livro analisado.....	88
Quadro 6 – Habilidades mencionadas no livro Português Linguagens: 7º ano.....	98
Quadro 7 – Desafios e possibilidades para a inclusão da Lei nº 11.645/2008.....	118
Quadro 8 – Participação em evento acadêmico e/ou cultural.....	119
Quadro 9 – Estratégias para a abordagem da temática indígena.....	121
Quadro 10 – Conhecimento acerca de escritores e escritoras indígenas.....	122
Quadro 11 – Existência de eventos sobre a temática indígena na escola.....	124
Quadro 12 – Contribuição do livro didático ao ensino de literatura indígena.....	126
Quadro 13 – Atividades desenvolvidas a partir do livro didático.....	127
Quadro 14 – Oferta de formação em diálogo com a Lei nº 11.645/2008.....	130
Quadro 15 – Fatores essenciais no planejamento das aulas.....	131
Quadro 16 – Recursos didáticos utilizados nas aulas.....	133
Quadro 17 – Sugestões de temática, recursos e atividades.....	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualizando o objeto de pesquisa.....	21
1.1.1 Investigando a problemática de pesquisa nas produções acadêmicas	28
1.1.2 Uma síntese dos trabalhos selecionados na BDTD	37
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	44
2.1 Formação de professores e Educação intercultural	49
2.2 Ensino de literatura sob a perspectiva decolonial	57
3 METODOLOGIA	68
3.1 Caracterização teórico- metodológica da pesquisa	68
3.2 Perspectivas analíticas da pesquisa.....	74
4 O GUIA DIGITAL PNLD 2024 E A COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i>	84
4.1 Análise da resenha da coleção <i>Português Linguagens</i>	84
4.2 Análise dos livros didáticos da coleção <i>Português Linguagens</i>	87
4.2.1 LD 6º ano: como a literatura indígena pode ser evidenciada?.....	89
4.2.2 LD 7º ano: a referência à temática indígena é suficiente?.....	97
4.2.3 LD 8º ano: a temática “diversidade”, apresentada no livro, contempla os povos indígenas?.....	103
4.2.4 LD 9º ano: o que a ausência da literatura indígena demonstra?.....	109
5 ENSINO DE LITERATURA EM (DIS)CURSO.....	114
5.1 A escola e o diálogo com as culturas e as literaturas indígenas.....	117
5.2 A invisibilização de autores(as) indígenas nos livros didáticos.....	126
5.3 Reflexões sobre a formação continuada e o planejamento docente.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
7 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO.....	140
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXO.....	152
APÊNDICE.....	155

1 INTRODUÇÃO

A compreensão sobre o interesse pelo objeto de pesquisa perpassa pela rememoração da minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Neste processo de escrita, relembro situações vivenciadas desde a infância, perpassando pela adolescência já em outra cidade, até o presente momento. A vivência em diversos lugares e a convivência com pessoas diferentes e únicas nos possibilitam experiências ricas de aprendizado para toda a existência.

Das lembranças que tenho da infância, uma das mais significativas é a de acompanhar minha mãe à escola pública em que ela lecionava, na cidade de Bacabal-MA. Lembro-me das atividades copiadas nos mimeógrafos e de gostar de usar o quadro de giz, imitando uma professora. Na família, além da minha mãe Marly, tenho uma tia e um tio, ambos professores, que me inspiraram a escolher cursar uma Licenciatura. Sempre tive muito respeito pelos/as professores/as, e aprendi isso em família, inclusive, presenciando a dedicação profissional da profa. Marly, que se mudou para São Luís-MA com seus dois filhos e que, mesmo com uma rotina cansativa de idas e vindas em escolas diferentes e distantes de casa, procurava estar presente na orientação e no cuidado dos filhos.

A escolha pela Licenciatura em Letras veio do interesse pela leitura e por sempre me dedicar mais às aulas de Língua Portuguesa na escola. Ao concluir a Graduação, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), iniciei minha experiência como professora de Língua Portuguesa, com o ingresso na rede pública municipal de São Luís-MA em 2008 e posteriormente, em 2012, em São José de Ribamar-MA. Continuei meus estudos nos cursos de especialização e de formação continuada, mas nas duas redes públicas não me foram ofertados cursos sobre a temática indígena no componente curricular de Língua Portuguesa. Em alguns momentos de formação, vale a pena mencionar, discutimos sobre a educação antirracista, relacionada à literatura afro-brasileira, mas com relação à literatura indígena, encontramos uma lacuna.

Como sempre, quis continuar meus estudos em nível de Mestrado. Senti a necessidade de ingressar em um grupo de pesquisa, para aprofundar os conhecimentos já adquiridos e me aproximar dos pesquisadores e de suas produções acadêmicas. Com isso, comecei a participar do grupo de pesquisa Multiletramentos em Ensino de Língua Portuguesa (MELP/CNPq), coordenado pela prof.^a Dra. Ana Patrícia Sá Martins. Nas reuniões do grupo de pesquisa, as discussões envolviam textos sobre os Estudos Decoloniais, a Literatura afro-brasileira, a Análise do Discurso e a literatura indígena. Em uma das reuniões, fiquei responsável por

mediar a discussão a partir de textos sobre a decolonialidade e a voz literária indígena. A partir desse momento, após ler diversos textos e conhecer um pouco mais da realidade política, existencial e cultural dos indígenas, pensei na ausência da temática indígena na minha prática pedagógica.

Entendo que a participação no grupo de pesquisa MELP, após vivenciar um tempo distante da universidade, dedicando-me, em contrapartida, à docência, incitou-me a vontade de cursar um Mestrado, assim como a escolha pelo objeto de estudo sobre o qual eu iria me debruçar.

Nesse sentido, é oportuno citar que meu percurso no Mestrado tem sido sem a licença para estudo, realidade essa vivida por dezenas de professores e professoras, o que tem tornado essa trajetória mais complexa, em função dos afazeres pessoais e profissionais atravessarem o processo de pesquisa. No entanto, meu posicionamento continua sendo o de insistir nos estudos, sabendo do meu compromisso com a UEMA, com os professores/as (não apenas de São José de Ribamar-MA), com os autores/autoras da literatura indígena e com a educação como um todo.

Após as primeiras leituras e discussões no grupo de pesquisa, fui recordando de, em algumas ocasiões, ter ouvido a palavra “índio” ser utilizada para nomear alguém em um momento de raiva e chateação. Lembro-me de ouvir, ainda na adolescência, o termo “índio” nesse contexto e não entender o porquê dessa associação. Com o passar do tempo, compreendi paulatinamente que a intenção ia além de um insulto a alguém em particular, mas em estender o desrespeito às pessoas indígenas. Mais recentemente, resolvi verificar como os indígenas eram mencionados no espaço mais amplo da internet. Comecei a observar postagens nas páginas de representantes indígenas nas redes sociais e me deparei com uma série de comentários desrespeitosos, questionando os direitos dos povos indígenas, assim como depreciando suas práticas culturais. Mais uma vez, me senti atravessada por essas questões e convidada a assumir um compromisso com uma educação antirracista.

Refletir sobre as práticas pedagógicas escolares presentes na infância de milhares de brasileiros é lembrar das atividades do “Dia do índio”, às vezes, restritas à pintura ou ao recorte de figuras, ainda encontradas na internet e, possivelmente, utilizadas atualmente nas escolas. Outra prática vislumbrada nesse modelo foi: a escuta das músicas “Brincar de índio” ou “Curumim Iê Iê”, interpretadas por apresentadoras infantis na década de 1990.

Em abril de 2024, participei da oficina online “Culturas Indígenas nas aulas: o que professores precisam saber”, promovida pela pesquisadora Tássita de Assis Moreira. Nessa

formação, a professora comentou sobre atividades que se restringem à pintura da imagem de um cocar genérico, que provavelmente nem exista, ou de uma imagem que tenta reduzir as práticas culturais a um padrão, como se os indígenas só praticassem a pesca, por exemplo, ou, ainda, vestir as crianças “de índio”, tal qual uma fantasia que todos podem confeccionar, ter e se tornar. São propostas apresentadas, por vezes, sem intervenção alguma sobre a diversidade do vestir, das pinturas corporais, dos colares e cocares e da produção artística desenvolvida pelos povos indígenas.

O propósito dessa observação não se configura como uma crítica ao trabalho dos docentes, mas em lembrar que existe a possibilidade de selecionar melhor as atividades e apresentar informações, seja através de um vídeo ou de uma imagem verdadeira, que representem um povo indígena que de fato exista e promover discussões sobre sua realidade. É oportuno mencionar que esse trabalho de busca de conhecimento por parte das(os) professoras(es) geralmente é solitário, pois esse profissional busca por iniciativa própria uma formação sobre essa temática, em função de não ser oferecida na rede de ensino na qual trabalha, a exemplo do que fiz na pesquisa pela oficina citada.

Recordo que, quando estudava no Ensino Fundamental, ao ver determinadas imagens nos livros de História, assim como ao ler as descrições feitas pelos padres jesuítas em seus textos, fui desenvolvendo certo temor àquela figura do “índio” pintada e descrita pela visão do invasor. Penso nos(as) estudantes que, assim como eu, cresceram acreditando naquela “verdade” porque estava citada no livro e não era confrontada pelo docente, visto que, provavelmente, desconhecia a real intencionalidade dessa representação.

Na minha experiência como estudante no Ensino Médio, não lembro de haver uma discussão em sala sobre as personagens indígenas apresentadas nos livros de literatura brasileira, como exemplo, na obra ficcional romântica de José de Alencar (1829-1877), que apresenta em suas obras um indígena idealizado, inerte e conformado diante das decisões das demais personagens não indígenas. A análise crítica das obras do período literário do Romantismo é imprescindível para que não se perpetue a mesma visão estereotipada construída há séculos.

Diante dessas questões, apresentamos esta dissertação, inserida na Área de Concentração Gestão e Formação de Professores na Educação Básica, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), vinculada à Linha de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas, sob a orientação da prof.^a Dra. Ana Patrícia Sá Martins, propondo

investigar a presença ou não da literatura indígena nos livros didáticos e a relação com uma prática pedagógica docente comprometida com uma educação antirracista.

Durante a realização deste estudo, delimitamos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- 1. Como são abordados os conteúdos quanto ao ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa?*
- 2. Quais os principais fatores que influenciam no modo como os professores de Língua Portuguesa valoram essas literaturas?*
- 3. Como oportunizar uma formação pedagógica na perspectiva da decolonialidade ao ensino de literatura indígena?*

A partir destes questionamentos, entendemos que o nosso trabalho se propõe analisar uma temática de relevância social e cultural no espaço pedagógico escolar, relacionado não apenas ao município de São José de Ribamar-MA, mas, ainda, a todos os outros municípios que adotam os livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa selecionados para a investigação ou, até mesmo, aos docentes que também compartilham da mesma angústia por não encontrarem a literatura indígena no material didático adotado em suas escolas. Nesse sentido, este estudo dialoga com o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na medida em que se compromete a não somente pensar sobre as ausências e as presenças do texto literário de autoria indígena nos materiais didáticos utilizados em São José de Ribamar, terceiro município mais populoso do estado do Maranhão, segundo Censo do IBGE 2022, porém, também, pelo seu caráter propositivo em apresentar um Produto Técnico Tecnológico destinado aos docentes que, porventura, não tenham acesso a um material pedagógico orientador com a temática proposta.

Cabe destacar que, a princípio, nosso intuito era realizar unicamente uma pesquisa documental. Entretanto, como o estudo busca investigar os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na escola municipal em que leciono, e após conversas informais com os demais professores do mesmo componente curricular ali lotados, observei o interesse manifestado pelos docentes em contribuir com a investigação. Tal circunstância suscitou a necessidade de promover uma breve, porém necessária, interlocução com esses profissionais.

Ao pensar em uma educação antirracista, posso refletir como maranhense sobre os dados do Censo IBGE/2022, que destacam o Maranhão como terceiro estado do Nordeste com a maior população indígena. Diante disso, entendo que somente ler essa informação individualmente não é suficiente, sendo necessário promover discussões aprofundadas acerca da situação atual dos povos originários no estado. Nesse contexto, justifica-se esta

investigação, pois falar, ler e pensar sobre literatura indígena implica abordar histórias de resistência e de culturas, no plural. O compromisso com a educação requer a observação do contexto sociogeográfico e étnico, bem como a compreensão de que o currículo escolar deve constituir-se como espaço de visibilização dessas comunidades.

Posso considerar ainda meu compromisso como professora do município de São José de Ribamar-MA, cujo atual território era área tradicional da etnia indígena Gamela (Miranda, 2009), antes da invasão territorial dos portugueses em 1500. O pesquisador e historiador ribamarense Antônio Miranda (2009, p. 4) descreve a convivência entre indígenas e missionários no relato sobre a origem do termo Ribamar da seguinte forma: “os primeiros missionários encontraram os índios¹ transportando as imagens [...] e depositando-as sempre numa rocha mais elevada. Depois, diziam: In riba, in riba”. Evoca-se, no trecho, uma relação com o significado do nome Ribamar, isto é, acima do mar.

O município de São José de Ribamar possui uma comunidade indígena chamada Tremembé do Engenho, pouco mencionada na própria cidade. De fato, descobri a existência desse povo indígena em 2024, a partir da leitura do E-book *Maranhão: Terra Indígena* e posteriormente lendo o artigo “Nós somos uma resistência, não só no Brasil, mas no mundo: a luta dos Tremembé do Engenho”, da profa. Dra. Elizabeth Coelho, publicado em 2019, que destaca a luta dos Tremembé por reconhecimento étnico e direitos territoriais. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a comunidade tem resistido às ameaças, enquanto reivindica seus direitos. Conforme o CIMI, em decisão mais recente, em 2024, o Ministério Público Federal condenou os órgãos responsáveis a concluírem os estudos ligados à identificação, delimitação e demarcação do território do povo Tremembé do Engenho.

A presente pesquisa aproxima-se da linha “Formação de professores e práticas educativas”, pois se propõe a discutir aspectos relacionados à relevância da literatura indígena para a efetiva concretização de uma legislação educacional plural e democrática, em consonância com a Lei nº 11.645/2008, bem como para a formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Neste estudo, faz-se necessário promover a compreensão da importância de textos de autoria indígena nos materiais didáticos, assim como fomentar a reflexão acerca de expressões e discursos discriminatórios ainda recorrentes.

Seguindo por essa linha de raciocínio, a realização de um trabalho elucidativo sobre os termos e as frases preconceituosas relacionadas aos indígenas é uma ação necessária. Frases como “índios são todos iguais” são repetidas há anos e precisam ser questionadas tanto quanto

¹ Ressaltamos o equívoco no uso do termo “índios”, que acaba reforçando estereótipos preconceituosos.

o uso do termo generalista “índio”, assim como à falta de conhecimento da diversidade cultural e linguística existente entre os povos originários, que, segundo o Censo Demográfico 2022, pertencem a 391 etnias e são falantes de 295 línguas indígenas. Termos como “índio” e “tribo” devem ser questionados e substituídos por conta do caráter pejorativo dessas terminologias, que, geralmente, associam-se à ideia de algo primitivo ou não civilizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), com a alteração do artigo 26-A, a partir de 2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas educacionais brasileiros, especialmente nas áreas de Arte, Literatura e História, o que não impede de ser estudado nos demais componentes curriculares. Essa alteração curricular vislumbra a superação de um ensino hegemônico e monocultural, possibilitando o reconhecimento e o estudo de outras epistemologias. Ao considerarmos outros saberes, evitamos a percepção padronizada e homogênea de cultura, através do reconhecimento e enriquecimento das concepções plurais presentes no cotidiano escolar.

Ao tratar dos desafios e conflitos em torno da implementação da legislação, Reis (2022) observa que os rearranjos do epistemicídio, do racismo epistêmico e da colonialidade do saber, evidenciados na resistência à efetivação dessa exigência curricular, revelam a urgência de um trabalho contínuo, envolvendo tanto o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e ações afirmativas de permanência quanto a reestruturação necessária das matrizes curriculares do Ensino Superior, com especial atenção aos cursos de licenciatura.

A cultura e história indígena, por vezes, é mencionada nas aulas de História em uma alusão à colonização do Brasil, mostrando uma imagem estereotipada e generalizada dos indígenas. Quanto às aulas de Língua Portuguesa, destaca-se uma quase-ausência da literatura de autoria indígena, limitando-se o planejamento, na maioria das vezes, à data 19 de abril “Dia dos povos indígenas”, que pode e deve ser trabalhada em sala de aula, porém, sem restringir-se a esse momento em específico.

Dessa forma, torna-se imprescindível refletir sobre o que a escola tem ensinado na utilização do material didático e de outros recursos relacionados a essa temática. A história do Brasil apresentada nos livros didáticos, em sua maioria, revela um ponto de vista eurocêntrico e centralizador, relegando os indígenas a um passado distante e reforçando equívocos de abordagem em relação aos conceitos de identidade, tradição e cultura. Como exemplo disso, destacam-se as descrições outorgadas pelas missões científicas financiadas pelos governos europeus por volta de 1550, por Hans Staden e Theodore de Bry. Nesse sentido, os textos e pinturas da figura do “índio” promovendo a antropofagia fazem parte do imaginário brasileiro

e associam intencionalmente o indígena à violência, à animalidade e à inexistência de espiritualidade.

Destacamos que há uma presença mais significativa de textos de autoria indígena nas coleções de livros didáticos, ainda que de forma limitada. No entanto, consideramos esse aspecto um ponto positivo, principalmente pela possibilidade de questionar as versões dos fatos já apresentadas nesse instrumento pedagógico, a saber, discutir estereótipos e repensar perspectivas. Dessa forma, propomos um estudo que preze pela superação do silenciamento e da invisibilidade da cultura, da história e da literatura dos povos indígenas na educação.

Nesse sentido, delineamos como **objetivo geral**: *analisar o ensino de literatura indígena na Educação Básica, visando à proposição de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da decolonialidade.*

E para a concretização do referido objetivo, delimitamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Investigar, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a literatura acadêmica produzida acerca do ensino de literatura indígena em livros didáticos de Língua Portuguesa;
- Problematicar as políticas públicas no Brasil voltadas à educação étnico-racial, relacionando-as à formação de professores para o ensino de literatura indígena;
- Averiguar os processos de (in)visibilização dos/as literatos/as indígenas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, da Coleção *Português Linguagens*, do Ensino Fundamental Anos Finais (2024-2027);
- Discutir como as atividades propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa valoram a diversidade étnica, quanto à literatura indígena, na Coleção *Português Linguagens*, do Ensino Fundamental Anos Finais (2024-2027);
- Examinar os principais aspectos que contribuem para a valoração da literatura indígena pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede municipal de São José de Ribamar-MA;
- Produzir um curso de formação como proposta pedagógica para o ensino de literatura indígena, disponibilizado em uma plataforma on-line.

Esta pesquisa se aproxima dos Estudos Decoloniais, bem como apresenta abordagens envolvendo a interculturalidade e a literatura de autoria indígena, por meio de autores como Quijano (2005), Candau (2013), Graúna (2013), Freire (2020), Walsh (2019), Munduruku

(2017), Krenak (2019), Thiél (2013), Dorrico (2020), dentre outros. Os estudiosos citados propõem abordagens epistemológicas que valorizam os conhecimentos e as perspectivas das comunidades historicamente marginalizadas.

As bases teóricas defendidas pelos autores acima são relevantes para entender os processos que atravessam a temática em estudo, envolvendo questões relacionadas à cultura indígena, à identidade e à diversidade, por meio de perspectivas, ponderações e reflexões necessárias ao espaço educacional, e que possibilitam especificar, analisar e apreender esses processos.

1.1 Contextualizando o objeto de pesquisa

Refletir sobre o ensino de literatura indígena envolve diversas questões, desde a valorização dos saberes tradicionais até a desconstrução de uma visão eurocêntrica da literatura. Discutir este ensino na Educação Básica é essencial para a investigação da presença dessa literatura nos materiais didáticos e de como a ausência pode contribuir para a invisibilização da cultura indígena e para a manutenção de percepções estereotipadas e preconceituosas.

Importa sublinhar que, desde o início da década de 1970, o movimento indígena já se manifestava tanto no campo político quanto na produção literária. A partir de 1979, a escritora Eliane Potiguara passou a divulgar suas criações por meio de cartilhas mimeografadas e poemas. No ano seguinte, foi lançado o primeiro livro oficialmente publicado por autores indígenas: *Antes o mundo não existia* (1980), publicado pela Livraria Cultura Editora, escrito por Umúsin Panlõn Kumu e Tolamã Kenhíri, do povo Desana.

Foi apenas com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que os povos indígenas passaram a ter seus direitos reconhecidos legalmente, nos termos do artigo 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” (Brasil, 1988).

Conforme Baniwa (2022), a Constituição promulgada em 1988 constituiu um marco histórico no reconhecimento e fortalecimento dos direitos indígenas, ao sinalizar uma mudança nos rumos das políticas voltadas aos povos originários e ao mitigar, ainda que temporariamente, as ameaças à sua existência. O autor (2022) enfatiza que tal conquista foi possível graças à presença vigilante de centenas de lideranças indígenas no Congresso

Nacional, que acompanharam cada etapa das negociações até a promulgação da nova Constituição.

O reconhecimento na lei impulsionou o avanço do movimento indígena, e a literatura emergiu nesse contexto como uma expressão de resistência, servindo para documentar a experiência indígena e valorizar tanto a memória quanto a alteridade desses povos. Sobre a garantia constitucional, Kayapó (2013) manifesta:

O tempo de direitos que veio à tona a partir da constituição de 1998 trouxe consigo possibilidades potenciais de nós, indígenas, produzirmos uma literatura diferente, que ofereça ao público não- indígena histórias adormecidas, silenciadas ou pouco difundidas, mas que são fundamentais para a compreensão do que é o Brasil. (Kayapó, 2013, p. 29, grifo do autor)

De acordo com Walquíria Costa (2022), as iniciativas políticas voltadas ao reconhecimento da história e da cultura dos povos originários do Brasil têm início com a elaboração e a promulgação da Constituição Federal, reconhecida como a Carta Magna do país. A exemplo disso, há o artigo 5, que infere: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]” (Brasil, 1988).

O referido artigo assegura a igualdade de direitos entre todos os indivíduos que integram a população brasileira, independentemente de origem étnica, racial ou de pertencimento a qualquer povo, vedando expressamente qualquer forma de discriminação. Sobre os artigos citados, Costa (2022) alerta que, embora os direitos previstos estejam formalmente garantidos, na prática eles frequentemente não se concretizam, uma vez que as populações indígenas continuam sendo alvo de violações sistemáticas, com seus territórios invadidos e apropriados por interesses privados vinculados ao agronegócio. A autora também destaca as diversas formas de violência sofridas por mulheres e crianças, bem como o fato de que a representação de suas identidades permanece marcada por estigmas e expressões pejorativas, o que contribui para a perpetuação de processos de marginalização e exclusão social.

Nesse contexto, a literatura indígena emerge não apenas como expressão artística, mas como uma poderosa ferramenta de resistência e denúncia. Essa literatura se fortalece no Brasil a partir da década de 1990, estabelecendo-se como uma manifestação política e cultural que retrata um “momento de autoelaboração dos/as indígenas por si mesmos/as e desde si mesmos/as relativamente à sua condição e à sua causa, desde uma interrelação profunda entre

aldeia e cidade, situação indígena e modernização nacional” (Dorrico; Danner; e Danner, 2020, p. 368).

Ao tratar do contato de crianças e jovens com a literatura brasileira, a pesquisadora Janice Thiél (2013) relata que essa literatura contempla uma diversidade de culturas e vozes, não se restringindo à produção em língua portuguesa, uma vez que inclui em seu acervo idiomas nativos, como aqueles presentes na literatura indígena. Esta, por sua vez, abrange uma multiplicidade de textualidades oriundas de diferentes culturas e comunidades indígenas.

Ainda conforme Thiél (2013), a garantia ao acesso de crianças e jovens a textos que reflitam a diversidade cultural do país é essencial para a efetivação de outros direitos constitucionais. Para essa autora, a leitura de diferentes gêneros literários possibilita a compreensão da riqueza cultural nacional, promovendo, assim, a liberdade e a igualdade de expressão, o exercício da cidadania e a superação de pré-julgamentos fundamentados em estereótipos e visões pejorativas sobre o outro e sua cultura.

É essencial entendermos que o ensino de literatura indígena perpassa pela compreensão de um processo histórico de exploração e violência iniciado há mais de 500 anos em nosso país contra os povos nativos, acentuado por um discurso preconceituoso enraizado na sociedade, manifestado em padrões social, cultural e politicamente estabelecidos. Isso se evidencia tanto em práticas discriminatórias quanto na falta de políticas públicas, além de refletir-se na desigualdade de acesso ao trabalho, à educação, à moradia e à saúde. Nesse sentido, Munduruku (2016) considera:

Qual é o índio² que a gente celebra no dia 19 de abril? É o índio do nosso imaginário. Não é um índio real. Esse índio, que foi sendo tramado dentro da nossa formação, não existe. E aí entra a minha afirmação: eu não sou e não existo. Porque esse índio é um ser que foi sendo plantado na nossa história, e nós fomos sendo obrigados a tratá-lo como ser folclórico. Não olhamos para o indígena como um ser humano (Bienal- Programa de Encontros do Masp, 2016).

Esse preconceito, que pode se manifestar de forma violenta, é utilizado por certos grupos dominantes tanto como estratégia de manutenção do poder quanto como instrumento de sustentação ideológica. Segundo dados do relatório anual produzido pelo CIMI (2024), consta, em seu segundo capítulo, intitulado “Violência contra a Pessoa”, o registro de 411 casos ao longo de 2023. Sobre o Maranhão, o relatório aponta que os assassinatos de indígenas do povo Guajajara permaneceram elevados, especialmente na Terra Indígena Arariboia, que há anos sofre com a ação de invasores. Esses dados revelam um cenário

² No trecho, Munduruku alerta sobre o equívoco ao se fazer referência à figura do “índio” construída pelo colonizador e ainda evidenciada em discursos racistas.

preocupante de violência física e psicológica contra os povos indígenas, agravado por discursos racistas, os quais precisam ser combatidos nos espaços escolares.

Nesse sentido, as concepções preconceituosas fazem parte do cotidiano da sociedade brasileira, de modo que crianças e adolescentes são constantemente expostos a esses discursos. Considerando a necessidade de transformação social por meio da educação, torna-se essencial a inclusão da literatura indígena no espaço escolar. Para Lima e Barros (2021), a inclusão de textos literários de autoria indígena nas escolas não indígenas possibilita aos discentes a ampliação de seus conhecimentos de mundo, bem como o contato com saberes que têm muito a ensinar a crianças e jovens sobre uma relação mais harmônica com o universo, configurando-se como uma demanda do presente, e não mais do futuro.

Sendo assim, a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu a ampliação da diversidade cultural nos conteúdos escolares, a revisão de documentos orientadores e a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das contribuições dos povos originários nas esferas social e política, promovendo uma compreensão mais aprofundada de suas culturas e saberes ancestrais.

Nesse cenário, mais adiante, em 20 de dezembro de 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um novo documento oficial da educação básica. De natureza prescritiva, esse documento estabelece as aprendizagens essenciais do currículo, estruturadas em campos de atuação, competências e habilidades, incluindo temas como pluralidade, diversidade e questões étnicas. A publicação da BNCC gerou e continua reverberando discussões entre os professores sobre seu caráter prescritivo e homogêneo. Conforme Oliveira (2018), é fundamental reconhecer a importância de disponibilizar múltiplas possibilidades de propostas e experiências curriculares para estudantes com perfis diversos, a fim de fomentar a equidade social e minimizar as desigualdades.

Quanto ao Plano Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD), após a aprovação da Lei nº 11.645/2008, ocorreram modificações nos critérios de avaliação e seleção das obras didáticas que buscaram garantir a presença de conteúdos que valorizassem a diversidade étnico-cultural brasileira.

Ao tratar do livro didático, Pinheiro (2023) relata que, embora ele seja distribuído nas escolas públicas com a finalidade de ampliar os conteúdos formais e oficiais, e conte com a participação de docentes em seu processo de escolha, diversos fatores ainda impedem que contemplem adequadamente o contexto da comunidade local e sua realidade histórica, seja

pela escassez de materiais apropriados, seja pela presença de temas que acabam passando despercebidos.

Ainda que de forma reduzida, tem sido verificada a presença de textos da literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Além disso, observamos um aumento de indicações de obras literárias indígenas como leitura obrigatória para seleção nos vestibulares do país, como descrito a seguir.

Quadro 1 – Leituras obrigatórias de autoria indígena para vestibulares.

Instituição de Ensino Superior	Ano da seleção	Obra/Autor(a) indígena
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2022	A boca da noite – Cristino Wapichana
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2023/2024/2025	O Karaíba – Daniel Munduruku
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2024 e 2025	Ay Kakyri Tama: Eu Moro na Cidade – Márcia Wayna Kambeba
Universidade de Taubaté (Unitau) Medicina	2025	Ideias para adiar o fim do mundo – Ailton Krenak
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2025 e 2026	A terra dos mil povos- Kaká Werá
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2025 e 2026	A vida não é útil – Ailton Krenak
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2025	Contos Indígenas Brasileiros – Daniel Munduruku
Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)	2026 e 2027	Eu sou Macuxi e outras histórias – Julie/Trudruá Dorrico Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade – Márcia Wayna Kambeba
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	2026	Eu sou Macuxi e outras histórias – Julie/Trudruá Dorrico
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste	2026, 2027 e 2028	Poemas: “Brasil” - Eliane Potiguara “Índio eu não sou” -Márcia Wayna Kambeba
Universidade de São Paulo (USP)	2030 e 2031	Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena- Trudruá Dorrico e Maurício Negro (Org.)

	2032 e 2033	Fantasma- Daniel Munduruku
--	-------------	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site <https://vestibulares.estrategia.com>

No Quadro 1, consta a indicação de uma obra de literatura indígena publicada em edital da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Cabe destacar que essa instituição publica anualmente um edital referente ao Vestibular Indígena, destinado ao ingresso de estudantes indígenas, no qual há a indicação específica de uma obra literária.

No site da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)³, por sua vez, consta a indicação do livro da escritora Márcia Wayna Kambeba no vestibular de 2024, entre outras obras, como forma de evidenciar a diversidade de autores, gêneros literários e temáticas abordadas.

Quanto à escolha das Leituras Obrigatórias, a UFRGS informa em seu site⁴, que ocorre através de um processo de renovação permanente, estabelecida por uma Resolução em vigor desde 2007, garantindo diversidade de gêneros e períodos literários, e favorecendo o contato dos candidatos com múltiplas perspectivas narrativas e contextos históricos.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por sua vez, possui uma seleção denominada Vestibular Indígena, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com edital específico para candidatos(as) indígenas por reserva de vagas nos cursos de graduação, porém, não consta obra literária no Conteúdo programático do Edital⁵ nº 14, de 2024.

Destacamos, nesse cenário, a publicação de vídeos com análises dessas obras por cursos preparatórios. Em agosto de 2025, a autora Trudruá Dorrico divulgou, em suas redes sociais, sua participação em uma aula on-line destinada a estudantes inscritos no vestibular da UNEMAT. Trata-se de uma realidade que deveria estar consolidada há anos, não apenas no que se refere à indicação de obras de autoria indígena para o ingresso no vestibular, mas também à análise crítica dessas produções. Avaliamos tais indicações como ações favoráveis; contudo, ainda percebemos resistência por parte de diversas instituições de ensino superior, conforme demonstrado no quadro acima.

³ Matéria publicada no endereço: <https://www.uepg.br/projeto-letras-literatura/>.

⁴ Informações disponíveis no site: <https://www.ufrgs.br/coperse/2025/04/16/saiu-a-nova-lista-de-leituras-obrigatorias-para-o-vestibular-ufrgs-2026/>

⁵ Edital disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/wpcontent/uploads/2024/10/RESOLUCAOVI2025.pdf>

Sobre a UNEMAT, a instituição conta com reserva de cotas para os indígenas e a oferta de cursos em nível de graduação e pós-graduação por meio da Faculdade Intercultural Indígena, com edital específico. A obra literária *Eu sou Macuxi e outras histórias* (2019) consta como leitura obrigatória no vestibular tradicional da universidade.

A Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), que é responsável pelos exames vestibulares para admissão à USP incluiu, pela primeira vez, autores indígenas em lista de leituras obrigatórias para 2030 a 2033, a exemplo da obra *Originárias*, uma coletânea de contos e recontos de doze autoras indígenas, organizada por Trudruá Dorrico e Mauricio Negro e do livro *Fantasmas* (2025), um romance escrito por Daniel Munduruku. Cabe destacar a antecedência da divulgação dessas obras para contribuir com a organização das escolas, dos professores e dos alunos para as aulas de leitura e análise.

Conforme o quadro, há várias indicações de obras de autoria indígena após o ano de 2022. O fato dessas obras estarem inseridas nos exames vestibulares de universidades públicas acabam conferindo legitimidade a esta literatura no contexto acadêmico e institucional das universidades e escolas, além de impulsionar o mercado editorial ao gerar demanda pela aquisição das obras indicadas.

Certamente, a leitura para ingresso na universidade não deve ser o principal interesse pela literatura indígena, mas esse acesso amplia as discussões sobre essas obras, dando visibilidade a outros autores nem sempre citados nos livros didáticos. Destacamos outra questão: estudantes que nunca tiveram acesso a esses textos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, farão sua primeira leitura se concorrerem a uma vaga em uma dessas instituições; por outro lado, para aqueles que já tiveram acesso a textos de autoria indígena no ambiente escolar, a compreensão e o desempenho nas interpretações propostas podem favorecer outras maneiras de lidar com os sentidos prévios adquiridos na escola.

Assim, a presença dos textos de autores indígenas contemporâneos na Educação Básica, em processos seletivos de vestibulares, nos livros didáticos ou nas atividades planejadas anualmente no componente Língua Portuguesa, evidencia a potência e a diversidade da produção literária indígena, expressa em diferentes gêneros textuais.

1.1.1 Investigando a problemática de pesquisa nas produções acadêmicas

O tema desta pesquisa abrange a compreensão da literatura indígena no ensino de Língua Portuguesa, através dos livros didáticos, em uma perspectiva de análise crítica e discursiva. Dessa forma, com o entendimento sobre as possibilidades iniciais da pesquisa, observamos que a investigação das pesquisas acadêmicas sobre a temática mencionada seria pertinente, no sentido de compreendermos como os trabalhos se desenvolveram no meio acadêmico, estabelecendo parâmetros de busca necessários para a delimitação do estudo. Sendo assim, pesquisamos uma base de dados a fim de selecionar dissertações e teses sobre a temática apresentada por essa pesquisa, para posterior compreensão dos trabalhos.

Com base nisso, escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne os sistemas de informação de teses e dissertações presentes nas diversas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o objetivo de incentivar o registro e a publicação de produções acadêmicas, em colaboração com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, oportunizando um destaque maior à produção científica nacional. E, através dessa visibilidade, possibilitar a verificação das publicações desenvolvidas sobre o ensino de literatura indígena no livro didático.

Sobre as pesquisas denominadas como “estado da arte”, Ferreira (2002, p. 258) define como de caráter bibliográfico e que parecem ter em comum “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

A identificação e a seleção de trabalhos na plataforma da BDTD ocorreram durante os meses de abril e maio de 2024, tendo como definição de busca pelas publicações, o período relacionado aos anos de 2010 a 2024. Na BDTD, pesquisamos teses e dissertações que investigassem o ensino de literatura indígena em livros didáticos de Língua Portuguesa, a fim de observarmos a relevância do tema para pesquisadores, nas diversas instituições de ensino. Em função da quantidade de trabalhos disponíveis nesse banco de dados, escolhemos os seguintes descritores como parâmetros para as buscas:

- Palavras-chave: Literatura indígena AND ensino AND PNLD⁶ AND livro didático;
- Ano de Publicação: 2010 a 2024;
- Áreas de Concentração: Educação; Letras; Literatura.

As palavras-chave foram selecionadas de acordo com a temática da referida pesquisa. Nas primeiras tentativas, quando incluímos os termos “lei 11.645/2008”, “ensino” e “literatura indígena”, os resultados obtidos relacionavam-se a outros componentes curriculares, como Ciências, Arte e História. Após várias tentativas, sempre utilizando os vocábulos “literatura indígena” e “livro didático” em conjunto com outras palavras, conseguimos localizar as produções para análise. Dessas pesquisas, não selecionamos as relacionadas somente aos livros paradidáticos, já que o objeto desta pesquisa está relacionado aos livros didáticos.

Sobre a delimitação do período das publicações relativo aos anos de 2010 a 2024, pensamos em um tempo de dois anos após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, podendo, a partir desse intervalo, identificarmos uma produção científica robusta, estendendo-a, assim, a um prazo de mais de dez anos para conhecimento do que se tem estudado sobre o tema apresentado. A respeito das áreas de concentração, priorizamos o enfoque educacional e a área de licenciatura, delimitando os estudos na área de Letras, que tratam do componente curricular Língua Portuguesa, do estudo da literatura, das relações com a formação e a prática pedagógica, do material didático e do ensino.

Vale a pena ressaltar que, na plataforma da BDTD, são liberados o acesso aos resumos das dissertações e teses, assim como ao link para análise dos trabalhos em sua integralidade. Dessa forma, para a sistematização das produções, além da observação inicial do título, foram lidos os resumos. Baseados nessa investigação, selecionamos somente os estudos que abordavam os livros didáticos⁷, a literatura indígena e o ensino de Língua Portuguesa. Os assuntos abordados nas pesquisas lidas estão descritos na Tabela a seguir.

⁶ Sigla referente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Essa nomenclatura foi alterada com a inclusão dos termos “e do Material” após a aprovação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que reuniu as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente atendidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

⁷ Optamos pela seleção de livros didáticos, por entendermos que o acesso a esses livros é maior do que aos livros paradidáticos, em função da própria distribuição destes estar relacionada a poucos exemplares por obra. Soma-se a isso o fato de poucas escolas possuírem bibliotecas, o que compromete ainda mais o trabalho com as obras paradidáticas, já que muitas encontram-se dispersas em espaços inapropriados dentro do ambiente escolar.

Tabela 1 – Assuntos das publicações identificadas no banco de dados da BDTD.

Ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa	5
Ensino de literatura indígena nos livros paradidáticos	3
Ensino de Arte e as narrativas indígenas	1
Ensino de História e a representação dos indígenas nos livros	2
Outros	6
Total	17

Fonte: Elaborado pela autora com base no modelo de tabela apresentado por Martins (2020).

A categoria “Ensino de literatura indígena nos livros paradidáticos” inclui três (3) trabalhos que analisam obras literárias de autoria indígena, disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário. Sobre as produções, uma (1) aborda como os indígenas se autorrepresentam em suas obras; uma (1) estuda as práticas pedagógicas envolvendo a literatura com base na Lei nº 11.645/08; e uma (1) apresenta uma proposta de leitura em sequência didática de contos populares de tradição indígena.

Na categoria “Ensino de Arte e as narrativas indígenas”, o trabalho selecionado analisa o ensino do componente curricular Arte, através do livro didático adotado e da investigação de outros documentos curriculares. Nas duas pesquisas da categoria “Ensino de História e a representação dos indígenas nos livros”, uma (1) discute os fenômenos históricos e suas implicações no ensino e uma (1) trata de representações sobre indígenas em textos presentes nos livros didáticos de História.

Na categoria “Outros” estão incluídos seis (6) trabalhos que se concentram em áreas relacionadas ao ensino, à formação de professores e à temática indígena, e trazem contribuições significativas para a educação, a partir da compreensão das políticas públicas na promoção de uma educação intercultural. Dessas produções, uma (1) investiga as práticas educativas realizadas por uma escola indígena no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; uma (1) trata do ensino de Geografia em escolas indígenas; uma (1) aborda a formação inicial de professores(as) indígenas para o ensino de Matemática; uma (1) analisa o processo de formação de professores indígenas promovido por um programa federal em parceria com uma universidade; uma (1) pesquisa a formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas; e uma (1) dialoga com os conhecimentos de Daniel Munduruku, acerca da relação humano-natureza para o Ensino de Ciências.

Após termos apresentado os dados que constituem a Tabela 1, especificamos no Quadro 1 as teses e as dissertações relacionadas à temática da nossa pesquisa. Por fim, a catalogação das produções destaca informações relacionadas ao título, autor, objetivo, metodologia, referências teóricas e outras.

Quadro 2 – Trabalhos da plataforma BDTD que investigam a literatura indígena no ensino de Língua Portuguesa de 2010 a 2024.

Gênero/ Título do trabalho	AUTOR	Ano/Instituição	Livro didático/ Ano-PNLD	Objetivo	Caracterização da pesquisa/ Metodologia	Referências teóricas	Resultados
1-Dissertação: Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos	Fernanda Alves da Silva Oliveira	2015 UEG	Analisou os livros didáticos de História, Geografia e Língua Portuguesa utilizados nas escolas campo e os Guias do PNLD de 2008, 2011 e 2014.	Diagnosticar e sugerir possibilidades para instigar o interesse e a discussão sobre a história e a cultura indígena na sala de aula a partir de textualidades indígenas.	Pesquisa qualitativa, análise bibliográfica, aplicação de questionários.	Thiél (2012); Funari e Piñon (2011); Munduruku (2009); Rojo e Batista (2003).	Identificou-se que a coleção História Projeto Araribá não apresentou textos de autoria indígena na constituição do livro. Concluiu-se que, apesar de a literatura indígena figurar nas coleções Geografia Projeto Araribá e Vontade de Saber Português, o espaço é ainda pouco notável. Existe uma demanda evidente por um lugar de fala mais significativo nos livros.
2-Dissertação: Literatura negra e indígena no	Lorena Faria de Souza	2015 UFU	Utilizou o livro didático de Língua	Investigar como (ou se) as temáticas	Foram utilizados questionários,	Cosson (2012); Munanga (2005);	Concluiu-se que as representações ainda

letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II			Portuguesa adotado na escola pesquisada.	pertinentes às leis federais 10.639/03 e 11.645/08 vinham sendo trabalhadas nas aulas de literatura da escola analisada, a fim de proporcionar aos estudantes o conhecimento das identidades e alteridades que constituem os povos negro e indígena, através de experiências de leitura literária.	entrevistas grupais orais e diários reflexivos de leitura.	Candido (2011); Gregorin Filho (2007; 2011); Graça Graúna (2013), Zilá Bernd (1988; 1992; 2011) e Janice Thiél (2013; 2014).	estereotipadas e preconceituosas em relação ao negro e ao indígena, disseminadas socialmente, são fruto de um longo e complexo processo de exclusão em diversos espaços, sobretudo na escola e na literatura. As literaturas negra e indígena precisam ser reveladas distintas da visão colonizadora, sobretudo na escola.
3-Tese: As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações	Flávia Cristina Bandeca Biazetto	2017 USP	Analisou seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa disponibilizadas pelo PNLD 2014.	Analisar as representações do campo literário das produções africanas, afro-brasileiras e indígenas, divulgadas nos	Tabulação de dados, descrição e análise qualitativa.	Honneth (2003); Bordieu (2004); Chartier (1990); Hernandez (2007); Rojo (2005);	Identificou-se a carência de propostas de leitura que fossem capazes de introduzir, na formação do jovem leitor, a engenhosidade e a

das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014				livros didáticos de Português mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014.		Munduruku (2010).	complexidade das narrativas orais. Em diálogo com a exigência legal do decreto 11.645/08, há uma tentativa de publicar textos oriundos das tradições oral e escrita do campo literário, apesar da presença de tais produções literárias nas coletâneas dos materiais didáticos ser incipiente.
4-Tese: A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015	Ana Paula dos Santos de Sá	2019 Unicamp	Dez coleções aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio em 2015, do Componente Curricular Língua Portuguesa.	Investigar os significados sociais e os impactos curriculares das leis federais brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 - que tornaram obrigatório o ensino de conteúdos	Pesquisa qualitativa. Investigação de viés textual-documental.	Hall (2003); Santos & Meneses (2010); Candau (2016); hooks (2017); Mignolo (2004).	Corroboram as relações estabelecidas entre Educação, Sociedade e Política, e apontam que são bastante distintos os modos pelos quais os livros didáticos têm introduzido as literaturas

				referentes à história e à cultura indígena brasileira, afro-brasileira e africana em toda a educação básica, com base na premissa de que políticas dessa natureza alinham-se a um processo de descolonização do ensino, a saber, no processo de descolonização da educação literária.			preconizadas pelas leis, bem como o grau de atenção dispensado e o espaço reservado a esse repertório em cada coleção.
5-Dissertação: Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito	Ana Paula da Silva Pinheiro	2023 UnB	Analizou livros didáticos de vários componentes curriculares.	Analisar materiais didáticos do ensino fundamental – anos iniciais da escola pública do Distrito Federal, tendo em vista a aplicação das leis	Investigação de cunho qualitativo, organizando-se a partir de levantamentos bibliográficos de pesquisa exploratória nos materiais em questão, direcionada	Munanga (2009), Moura (1988), Munduruku (2009), Nascimento (2021), Reses e Rocha (2021), Sodré (1984), Telles (1987), Silva (2001), Moore (2007),	Identificou-se que grande parte dos livros didáticos faz referência à etnicidade, ora de forma positiva, ora de forma estereotipada. Ainda há bastante silenciamento, especificamente

Federal				n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.	para a observação e análise dos conteúdos expostos.	Gomes (2021), Freire (1987), Freire (2013), Fanon (2008), Kilomba (2019), Cavalleiro (2021), Gomes (2017).	sobre a etnicidade, no que diz respeito à representatividade negra e indígena.
---------	--	--	--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no modelo de quadro apresentado por Martins (2020).

As informações sobre as produções, que são de relevância para o estudo do tema investigado nesta dissertação, foram estruturadas no Quadro 1, a fim de se observar e apreender o que tem sido apresentado a respeito da temática e as possibilidades de desenvolvimento de estudos sobre o que ainda não foi pesquisado.

1.1.2 Uma síntese dos trabalhos selecionados na BDTD

Com a finalidade de aprofundar a investigação da temática analisada em nosso estudo, discorreremos de forma detalhada sobre os trabalhos selecionados na BDTD que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa: o ensino de literatura indígena em livros didáticos de Língua Portuguesa.

A pesquisadora Fernanda Oliveira (2015) buscou analisar em seu trabalho *Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos*, documentos como os livros didáticos dos componentes curriculares de História, Geografia e Língua Portuguesa e as resenhas das coleções do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008, 2011 e 2014.

Sobre as resenhas das coleções de livros didáticos de História e Geografia, Oliveira (2015) conclui que há uma maior atenção em destacar como a temática indígena é retratada nos livros didáticos, especialmente do PNLD 2011 e 2014, período subsequente à homologação da Lei nº 11.645/08. Já em relação às resenhas do Guia do PNLD dos livros didáticos de Língua Portuguesa, a apresentação da temática indígena não é mencionada de forma mais detalhada, no entanto, isso não representa que esta seja inexistente nas coleções validadas, apesar de, segundo a autora, apresentar-se como pouco considerável, aspecto esse evidenciado na análise da coleção usada nas escolas campo, intitulada “Vontade de saber Português”, acompanhado do Guia do PNLD 2014.

A respeito da coleção citada, Oliveira (2015) esclarece que apesar de possuir quatro (4) volumes, apenas o livro do 7º ano trata da questão indígena e somente em uma das seis (6) unidades. Mesmo com as limitações apontadas pela autora, ressalta-se a escolha de textos e o destaque dado à literatura indígena como instrumento para compreensão da diversidade cultural no Brasil, através dos textos de Daniel Munduruku e Gersem dos Santos Luciano. Sobre a abordagem no material didático, Oliveira (2015) ressalta que:

Infelizmente, a temática indígena não foi esboçada nos outros volumes da coleção Vontade de Saber Português. Certamente, isso não ocorre devido à dificuldade de se

encontrar textos e literatura indígena, pois existe uma produção relativamente grande de indígenas no Brasil que apreciam a arte literária e a escrita acadêmica (Oliveira, 2015, p. 130).

A pesquisa revelou que, quanto ao ensino de história e da cultura indígena, os “Guias do PNLD 2014” demonstraram pontos questionáveis, como o predomínio da temática relacionada ao período colonial e a limitada visibilidade dada aos indígenas na atualidade. Além disso, sobre as resenhas das coleções, a autora destaca que “elas podem tanto direcionar a escolha, no sentido de contribuir para a seleção do livro mais completo, como também produzir uma falsa ilusão de que o livro didático bem avaliado está imune às limitações e problemas encontrados nos demais não tão bem avaliados” (Oliveira, 2015, p. 68).

O estudo de Biazeto (2017), intitulado *As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014*, objetivou analisar, como documento, os livros didáticos do componente curricular Língua Portuguesa, a partir de teorias da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Biazeto (2017) evidenciou o papel e a potencialidade dos livros didáticos de Língua Portuguesa, ao serem distribuídos por todo o território nacional. Através das práticas de leitura de textos não literários e especialmente os literários, objeto de estudo da tese analisada, “há a possibilidade não só de propagação de representações, como também de confronto entre aquelas trazidas pelos materiais didáticos e outras que compõem o repertório de seus leitores” (Biazeto, 2017, p. 58).

A partir da análise dos materiais didáticos selecionados, a pesquisadora constatou a presença de textos não-literários e literários em uma tentativa de dispor as literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas e o estudo dos gêneros do discurso em um trabalho orientado, observando as diretrizes legais e educacionais. Outra constatação diz respeito à representação das literaturas citadas através das sinopses e das entrevistas na indicação de informações sobre as temáticas estudadas nas unidades didáticas.

Destacamos também a análise realizada por Biazeto (2017) sobre a coleção mais distribuída pelo PNLD 2014, intitulada “Português Linguagens”, uma das seis (6) selecionadas na tese em análise. A respeito dessa coleção, os resultados da pesquisa apontaram a inexistência completa de critérios autorais para a representação das literaturas pesquisadas, por não apresentarem produções literárias africanas, afro-brasileiras e indígenas, nem através de texto literário e nem de outro gênero do discurso. Conforme Biazeto (2017):

Entre os textos não literários, a temática acerca da cultura afro se faz presente por meio de gêneros diversos que tematizam a capoeira, o racismo e a Lusofonia; e acerca da indígena, textos informativos que enfocam a presença das várias línguas indígenas em território nacional, a dança da chuva e, por fim, um fragmento de história em quadrinhos que aborda a relação dos indígenas com a natureza (Biazzeto, 2017, p. 87).

Já a dissertação de Souza (2015), *Literatura negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II*, investigou, por meio da aplicação de uma proposta de letramento literário, de que forma (ou se) as temáticas relacionadas às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estavam sendo abordadas nas aulas de Língua Portuguesa da Escola Estadual Segismundo Pereira, em Uberlândia (MG).

Inicialmente, a autora Lorena Souza (2015) destaca que a literatura tem ocupado um espaço limitado ou quase inexistente no ambiente escolar e a situação se torna mais preocupante quando observada a presença das literaturas negra e indígena, “visto que esses sistemas literários são sub-representados na escola e em outros espaços, por diversos motivos” (Souza, 2015, p. 73). Em seguida, Souza (2015) ressalta sua percepção sobre a promoção de um ensino das literaturas negra e indígena que não se realiza somente para a adequação da legislação educacional, mas que encontra nessas leis um importante compromisso histórico e cultural.

A coleção “Jornadas. Port.”, das autoras Dileta Delmanto e Laiz de Carvalho, foi o material didático de Língua Portuguesa escolhido para análise, em função de ter sido adotado na escola pesquisada. Sobre o exemplar do 7º ano, a pesquisadora verificou um silenciamento da voz autoral indígena, já que o texto selecionado na Unidade 3, uma lenda indígena intitulada ‘Como nasceram as estrelas’, é de autoria de Clarice Lispector. Para Souza (2015), “não se trata de questionar a qualidade da produção literária de Clarice, muito pelo contrário, mas de perguntar-se: por que não foi utilizado um texto indígena cuja voz representada fosse de um autor índio?” (Souza, 2015, p. 94). Concordamos com o questionamento acima, sobre a potencialidade de um trabalho pedagógico a partir das vozes de autores indígenas, retificando o termo “índio” utilizado de forma equivocada. Não podemos considerar excessivamente complexa, por parte dos autores de livros didáticos, a seleção de um texto de autoria indígena.

Além disso, a pesquisa revelou que no exemplar do 8º ano, a temática em estudo é parcialmente considerada pela análise do gênero entrevista na Unidade 03 do livro. Apesar de o gênero não se configurar como um gênero literário, ter um entrevistado como Daniel Munduruku abordando a desmistificação de estereótipos é bastante válido como leitura em

sala de aula. Não houve outra menção à literatura indígena ou africana no restante do exemplar pesquisado, assim como no exemplar do 9º ano. Sobre a coleção “Jornadas. Port.”, a pesquisadora considerou ainda insuficiente a quantidade de gêneros utilizados em referência às leis federais, pensando no respeito às diversas manifestações culturais afro-brasileiras ou indígenas, mesmo pontuando que o livro didático não pode ser considerado o único suporte de textos em sala de aula.

De fato, entendemos que uma prática educativa contra-hegemônica envolve não apenas o livro didático utilizado no espaço escolar, mas outros recursos, como vídeos, músicas, livros paradidáticos, especialmente se no próprio material didático não há nenhum texto da temática anteriormente mencionada. É necessário que os estudantes tenham acesso a outros textos e autores, e não apenas aos considerados clássicos, que não deixam de ter seu valor. Contudo, a legitimidade das diferentes vozes no espaço escolar só se efetiva por meio do conhecimento e do reconhecimento da pluralidade de perspectivas.

Seguindo por esse escopo, a tese de Sá (2019), *A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015*, analisou inicialmente os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e das Teorias Pós-coloniais, seguida da investigação de dez coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio em 2015, observando os impactos curriculares das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Sobre a relação entre o livro didático e os currículos, Sá (2019) ressalta que não está distante de questões mais amplas concernentes às relações sociais e de poder, portanto, “não se pode olhar para dentro dos livros didáticos sem levar em conta o que ocorre para além de suas margens” (Sá, 2019, p. 24). Segundo a autora, considerar esses aspectos aponta para um processo de descolonização da educação, em que se deve observar tanto a formação escolar dos alunos da Educação Básica, quanto os cursos de licenciatura incumbidos pela formação de professores. Dessa forma, “pensar a descolonização do currículo e das práticas escolares impõe, assim, o reconhecimento e o questionamento do legado colonial em nosso modelo de ensino” (Sá, 2019, p. 28).

Dentre as dez coleções observadas, destacamos a “Português Linguagens” (2013), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Sobre o livro didático, a pesquisadora ressalta que, após a apresentação da obra de José de Alencar, há uma subseção importante sobre literatura comparada, intitulada “Diálogo entre a poesia africana contemporânea e a prosa romântica brasileira”, no entanto, percebeu-se um afastamento da questão indígena.

A autora, ainda, apontou que em outra mediação de leitura proposta no livro didático sobre o canto I-Juca-Pirama, considerado como poema indianista, um dos exercícios solicitou que fosse estabelecida uma associação entre a representação do bom selvagem de Rousseau e a conduta do “índio” descrita pelo Romantismo. Contudo, “tanto as perguntas quanto as respostas de tal atividade limitam-se à recuperação de elementos textuais, e, a exemplo da atividade anteriormente transcrita, não confrontam o problema da idealização. O mito do bom selvagem é, assim, trazido, mas pouco explorado” (Sá, 2019, p. 162).

Sobre os textos de autoria indígena nos capítulos de literatura, destacou-se a inexistência dessas produções, “embora a temática indígena seja abordada de forma crítica em algumas passagens dos capítulos concernentes ao Quinhentismo (e menos em relação ao Indianismo), permanece na coleção um falar sobre, sem espaço, ainda, à produção indígena” (Sá, 2019, p. 170).

Outro trabalho, o de Pinheiro (2023), nomeia-se da seguinte maneira: *Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal*, que objetivou investigar os livros didáticos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, aprovados no PNLD de 2019 a 2022, adotados no Centro de Ensino Fundamental 418, escola pública do Distrito Federal, considerando as Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Para compreensão dos dados, a autora destacou que o procedimento metodológico utilizado foi a análise de conteúdo, definindo as seguintes categorias: fragilidade, diversidade, representação e etnicidade. Os livros didáticos de Língua Portuguesa investigados foram da “Coleção Ápis”, do Ensino Fundamental (Anos iniciais), das autoras Ana Triconi, Terezinha Bertin e Vera Marchez. O trabalho foi realizado abordando todos os livros didáticos dos componentes curriculares do 1º ao 5º ano, contudo, iremos destacar resumidamente somente os resultados referentes aos materiais do 4º e 5º anos de Língua Portuguesa.

Pinheiro (2023) ressaltou que no livro do 4º ano, a categoria “fragilidade” se evidencia pela não abordagem da temática afro-brasileira e indígena em todas as seções do livro, pela associação da Carta de Pero Vaz de Caminha ao “descobrimento” do Brasil e pela falta de informação sobre a origem indígena da peteca. Quanto à categoria “representação”, o livro apresenta imagens com pessoas negras, iniciando pela capa. Sobre a “eticidade”, expõe-se o texto “Tambores africanos”, apresentando, por meio dele, aspectos culturais do povo negro.

Quanto ao livro de Língua Portuguesa do 5º ano, a categoria “eticidade” se manifesta pela perspectiva afro-brasileira e indígena, no que se diz respeito a questões histórico-

culturais. Sobre a categoria “representação”, há imagens de pessoas negras e conteúdo sobre a cultura afro-brasileira. Na categoria “fragilidade”, a abordagem indígena proposta em uma atividade ocorre pelo uso do termo equivocado “índio” e na escolha de um texto do gênero reportagem intitulado “Vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande”, de autoria de um não-indígena, deixando de retratar uma rotina pelo olhar do próprio indígena. A categoria “diversidade” é discutida ao mencionar a influência linguística dos africanos e dos indígenas na formação do povo brasileiro.

Destacamos a escolha feita por Pinheiro (2023) pela metodologia de investigação dos materiais didáticos a partir da construção de categorias analíticas como um trabalho bem específico e minucioso. Da mesma forma, o estudo de Sá (2019) recorreu a duas categorias estruturantes para a compreensão da mediação de leitura das obras literárias. As demais produções delimitadas no Quadro 1 também promoveram discussões pertinentes sobre as coleções didáticas, utilizando abordagens particulares na pesquisa com os documentos selecionados.

A partir da sistematização das teses e dissertações identificadas na BDTD, verificamos uma produtividade acadêmica limitada sobre a temática envolvendo o ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa, restringindo-se a três (3) dissertações e duas (2) teses, indicando lacunas que corroboram a pertinência e a necessidade por contribuições acadêmicas e pedagógicas a respeito da temática no campo de estudos em educação.

Ressaltamos que observar a percepção dos autores das dissertações e teses é imprescindível nesse percurso inicial de delinear os próximos passos da pesquisa e entender de que forma podemos contribuir para que outras possibilidades de estudo ainda não construídas possam ser alcançadas a partir desse olhar geral e ao mesmo tempo particular sobre as produções desenvolvidas.

Em relação à proposição do estudo de caso nesta investigação, enfatizamos que a elaboração do Estado da Arte teve um papel significativo, uma vez que nos permitiu investigar trabalhos que dialogaram com coleções de livros didáticos e seus autores, assim como com estudiosos indígenas e não indígenas que tratam sobre a literatura indígena na Educação Básica, nos direcionando a pensar que nesse processo é imprescindível ouvir os professores que têm utilizado os livros didáticos em sala de aula e compreender se a literatura indígena tem sido (ou não) lida e analisada nas escolas.

Destacamos que nas teses e dissertações selecionadas, as pesquisadoras citam as orientações direcionadas aos professores nos livros didáticos, destacando o que poderia ser abordado de forma mais adequada, bem como ressaltam a necessidade de se investir na formação docente inicial e continuada, visando à atuação alinhada às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008. A participação dos professores na escolha dos LD e o acesso às resenhas dos guias do PNLD também são evidenciados nos estudos. Os aspectos mencionados fundamentaram a elaboração do roteiro de entrevista, buscando compreender a participação do docente tanto no processo de seleção do material didático quanto em sua implementação nas atividades de ensino.

Como utilizamos, desde 2024, a coleção *Português Linguagens* na rede municipal de São José de Ribamar-MA e desenvolvemos pesquisa sobre a temática no Mestrado, entendemos que não apenas nossa percepção pode contribuir para a compreensão das questões relacionadas ao ensino dessa literatura, mas também a dos demais docentes. Desse modo, torna-se relevante para esta pesquisa a realização de entrevistas com esses profissionais, que podem possuir maior tempo de atuação na Educação Básica, ter lecionado em outras redes de ensino e ter ampliado seus conhecimentos por meio do acesso — ou da ausência de acesso — à formação continuada sob uma perspectiva decolonial e antirracista.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

As políticas públicas voltadas para a Educação consistem em iniciativas e programas desenvolvidos pelo governo com o intuito de tornar efetivos os direitos assegurados pela Constituição Federal. Entre suas finalidades está a implementação de ações que promovam o acesso universal à Educação. Essas políticas incluem mecanismos que asseguram esse direito a todos os cidadãos, além de instrumentos que permitem avaliar e aprimorar a qualidade do ensino no país. Diante dessa concepção, torna-se necessário refletir de forma crítica sobre o grau em que tais políticas têm sido efetivamente aplicadas e se, na prática, elas estão sendo realmente concretizadas.

Ao tratar das limitações da política educacional brasileira, Dermeval Saviani (2008) considera a resistência, já enraizada historicamente, das elites dominantes em apoiar a permanência e o fortalecimento da educação pública; assim como a recorrente descontinuidade das políticas educacionais implementadas pelo Estado ao longo do tempo. Saviani (2008) afirma que a primeira limitação se expressa na habitual insuficiência de recursos financeiros destinados à área educacional; enquanto que a segunda se revela na sucessão constante de reformas, que frequentemente reiniciam do ponto de partida, cada uma apresentando-se como a solução definitiva para problemas que, na prática, continuam a se prolongar indefinidamente.

Concordamos com as questões apontadas anteriormente, pois presenciamos os reflexos desses limites tanto em relação ao financiamento da educação, quanto à descontinuidade de políticas educacionais, nas diferentes esferas do poder público, problemática perceptível em nossa vivência cotidiana na escola pública. Sobre a descontinuidade na política educacional vigente, Saviani (2008) esclarece que essa característica se evidencia no constante adiamento da meta de erradicar o analfabetismo e garantir a universalização do ensino fundamental. Essa meta foi assegurada na Constituição de 1988: “nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade” (Saviani, 2008, p. 12). Tal propósito não foi cumprido, o que tem levado a sucessivas prorrogações das metas em documentos posteriores.

Não obstante, percebemos avanços nas políticas públicas no Brasil no que diz respeito à garantia dos direitos relacionados à diversidade e às relações étnico-raciais, com a criação de diversas leis voltadas à promoção do respeito e à melhoria das condições de vida. Contudo,

ainda que a elaboração dessas leis seja fundamental para a ampliação dos direitos, é preciso reconhecer que sua existência, por si só, não é suficiente, pois necessita-se que sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano da sociedade e da prática educacional no país. Nas próximas linhas, comentaremos sobre documentos que tratam da temática étnico-racial.

Nesse sentido, ao abordarmos a legislação educacional no Brasil, é fundamental reconhecer que o principal instrumento normativo que orienta a educação em todas as suas etapas e modalidades é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), denominada LDB. Essa legislação estabelece os princípios e objetivos da educação nacional, além de definir diretrizes para a estruturação do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere aos currículos da educação básica.

Dentre as diretrizes específicas elaboradas, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), denominados PCN. Além de tratarem dos conteúdos considerados “tradicionais”, os PCN também abordam os chamados “Temas Transversais”, como Ética e Pluralidade Cultural, com o objetivo de incluir no currículo escolar discussões sobre questões étnico-raciais e a diversidade das relações sociais no Brasil, frequentemente marcadas por práticas discriminatórias e excludentes.

Quando foi originalmente promulgada, a LDB não previa, em nenhum de seus dispositivos, a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira ou Indígena nos currículos da educação básica. Foi apenas no início de 2003, quase sete (7) anos após a sanção da Lei nº 9.394/96, que, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais negros e suas lutas antirracistas, foi aprovada a Lei nº 10.639. Essa nova legislação alterou o artigo 26-A da LDB, determinando a inserção obrigatória dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Posteriormente, foi instituído o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de propor, dentre outras possibilidades, uma contribuição no campo educacional “à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Brasil, 2004, p. 10).

Alguns anos depois, em 2008, ocorre outra mudança do artigo 26 da LDB. Tal mudança corrige a ausência do estudo da cultura e da história indígena, obtendo-se esse resultado mediante a reivindicação dos movimentos indígenas do país e de pesquisadores da

questão indígena, com o intuito de possibilitar um amparo legal para a promoção da diversidade étnica e cultural nas escolas. É relevante mencionar que a abrangência da lei se restringe ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, deixando de contemplar de forma explícita o Ensino Superior, o que evidencia a urgência de expandir esse compromisso formativo também para os cursos superiores, sobretudo aqueles voltados à formação docente, como forma de garantir o respeito à diversidade sociocultural e promover a valorização dos saberes dos povos originários.

Dentro dessa trajetória histórica, houve a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), elaboradas com o objetivo de atualizar as orientações curriculares frente às transformações ocorridas na educação brasileira, como, por exemplo, a reestruturação da Educação Infantil e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Nesse contexto, pode ser identificado um processo que não ocorre de maneira isolada, mas resulta da pressão e da atuação contínua de movimentos sociais, como os movimentos negro e indígena. As conquistas legais decorrentes desse cenário, disseminadas em distintas esferas da vida pública, indicam esforços no sentido de enfrentar e reparar desigualdades estruturais e injustiças históricas profundamente enraizadas.

Outro documento em destaque na política educacional do país é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) que, conforme as competências gerais da educação básica estabelecidas na LDB, determina que o processo educacional deve possibilitar:

[...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidade, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

A construção da BNCC é marcada por amplos debates, acompanhados de resistências significativas, tensões constantes e disputas de natureza teórica e política. De acordo com Silva e Cruzeta (2022), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota como foco central o desenvolvimento de competências, alinhando-se a uma perspectiva promovida por influentes organismos internacionais – como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – que, desde a década de 1990, vêm exercendo considerável influência sobre as políticas e reformas educacionais implementadas no Brasil.

Embora a BNCC, enquanto diretriz curricular nacional vigente, reforce valores como a empatia, o diálogo e o respeito aos direitos humanos, assim como à diversidade, essas temáticas são abordadas de maneira ampla e genérica. Falta-lhe especificidade quanto às demandas concretas que deveriam ser contempladas no processo educativo, o que evidencia uma abordagem superficial e pouco direcionada dessas questões em sua formulação. A abordagem das relações étnico-raciais na BNCC revela-se, além de bastante limitada, marcada por omissões significativas e pela ausência de orientações específicas.

Assim, destacamos o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que advém do movimento de (re)formulação dos currículos estaduais conjecturado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de complementação dos conteúdos comuns em conformidade com as características regionais e locais. O documento possui 482 páginas e foi disponibilizado em 2019, ou seja, dois anos após a homologação da BNCC. Um dos intuitos dessa proposição é fundamentar a (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas das redes públicas e privadas, bem como os planos de aulas (Maranhão, 2019).

Em publicação recente⁸, discutimos alguns aspectos considerados nesse documento, cuja divisão se configura nas seções: apresentação, introdução, etapa da educação infantil, etapa do ensino fundamental e ficha técnica. O documento é direcionado aos professores da educação básica e, para além da definição dos conteúdos curriculares, abrange também as concepções que orientam os processos de aprendizagem e de avaliação, os princípios norteadores da prática educacional, a inclusão de temas integradores, bem como outras dimensões que permeiam o fazer pedagógico. Apresentaremos considerações acerca de algumas seções do DCTMA a seguir.

Na seção inicial, denominada “Apresentação”, evidencia-se a intenção de estabelecer um diálogo com as diferentes regiões que compõem o território maranhense, para assegurar a contextualização das aprendizagens, considerando as características “geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC” (Maranhão, 2019, p. 5).

Na “Introdução”, o currículo é compreendido para além da dimensão normativa de conteúdos anuais, sendo concebido como um espaço de interação que possibilita a aprendizagem em diálogo com a realidade e as necessidades dos estudantes. Em relação a um

⁸ Publicação de artigo na revista *Perspectivas em Diálogo*, em coautoria com a Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa.

currículo que contemple a diversidade cultural, destaca-se a centralidade da atuação docente e de sua relação pedagógica com os discentes.

Na subseção “Caracterização do Território Maranhense”, presente no DCTMA, registra-se uma estimativa de 15 mil indígenas no estado à época de sua elaboração. O documento também informa a distribuição desses povos em sete etnias, vinculadas a dois troncos linguísticos distintos: o tupi-guarani e o macrojê. Tal menção revela que o documento não ignora a presença indígena no território maranhense.

Posteriormente, os indicadores sociais e educacionais do estado são apresentados por meio de quadros e gráficos. Os dados, nesse sentido, revelam de forma explícita “uma preocupação diante de alguns índices e a defesa da definição curricular do território maranhense alinhado à BNCC como estratégia para a retomada da qualidade da educação no estado” (Nascimento; Martins, 2025, p. 188).

Na subseção “Integração curricular e temas integradores”, o item 6, denominado “Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural”, faz referência à LDB quanto ao ensino da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Além disso, recomenda-se que todos os componentes curriculares articulem tais conteúdos com os saberes próprios de suas áreas. O item em questão reafirma a existência de áreas indígenas e quilombolas no Maranhão, bem como a diversidade cultural, assinalando que “saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância” (Maranhão, 2019, p. 35).

A subseção “Área de linguagens” indica que o ensino de Língua Portuguesa deve seguir a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, concebida como forma de interação entre sujeitos. O DCTMA enfatiza, ainda, a valorização do contexto regional, por meio da análise de textos que evidenciem a história, a cultura e a identidade do povo maranhense, “particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território” (Maranhão, 2019, p. 91).

Na seção “Língua Portuguesa nos anos finais”, constatamos novamente a consonância do Documento Curricular com a Base Nacional Comum Curricular, evidenciada pela incorporação de suas competências. Já quanto ao componente curricular Língua Portuguesa, “a única habilidade que indica a temática indígena é a EF67LP28, direcionada para o 6º e 7º anos, apenas com a referência às *lendas indígenas*” (Nascimento; Martins, 2025, p. 189, grifo das autoras). Com a menção apenas do termo “lendas indígenas” no DCTMA, entendemos

que não se promove a visibilização da produção literária indígena em um documento referencial no estado, o que acaba por contribuir para o silenciamento dessa literatura, ainda que o próprio documento reconheça a presença indígena no território maranhense e sua diversidade cultural.

Em todo o DCTMA se encontram referências à BNCC, alinhando os aspectos citados nesse texto, ou seja, a definição das competências, das aprendizagens, as proposições, os princípios curriculares, dentre outros. O DCTMA aponta para a necessidade de um ensino que reconheça a pluralidade cultural e a valorização das identidades regionais e locais, porém sem acrescentar de que forma esse ensino pode evidenciar essa diversidade. Assim, “é necessário ir além do reconhecimento da necessidade, por meio de proposições educacionais que evidenciem de fato a realidade social e cultural do Estado” (Nascimento; Martins, 2025, p. 190).

Abordamos, nas sessões seguintes, as problematizações advindas do processo histórico e político atravessado pela educação brasileira, tecendo considerações sobre a formação de professores e o ensino de literatura sob as perspectivas intercultural e decolonial, respectivamente.

2.1 Formação de professores e Educação intercultural

A temática da formação de professores compreende diversas questões relacionadas à valorização do docente, às necessidades formativas, à articulação entre teoria e prática, às condições de trabalho, à reformulação dos currículos, dentre outras. Nesse contexto, Dourado (2015, p. 304) ressalta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”.

Um dos documentos que discutem a formação de docentes é o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, em sua elaboração inicial, passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para um requisito constitucional com periodicidade decenal, constituindo-se como uma base para a estruturação dos planos estaduais, distrital e municipais, logo, o foco central desses planos é a construção de metas alinhadas ao PNE. O plano vigente atualmente é formado por 20 metas e foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014.

Para assegurar a formação inicial e continuada em nível superior, o PNE (2014-2024) assume a meta 16: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação

básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2014). Em relação à Meta 16, o plano estabelece estratégias para essa execução, incluindo o planejamento para delimitação da necessidade de formação continuada e a articulação entre as instituições públicas de educação superior às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), menciona a relevância de garantir a implantação “de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, de modo a garantir condições para a realização [...] dessa formação, objetivando alcançar a cobertura de 50% dos professores da educação básica com mestrado ou doutorado” (Brasil, 2014, p. 52).

Entendemos que há propostas relevantes de políticas públicas de formação de professores e, particularmente na formação continuada, vários programas e decretos têm sido elaborados após a publicação do PNE (2014-2024), como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Contudo, tais propostas demandam um financiamento para sua garantia, bem como um compromisso político amplo para que os professores possam ter acesso a uma formação crítica e emancipadora.

É pertinente mencionar que para cursar o mestrado e doutorado, os docentes necessitam ter seu direito ao afastamento para estudo efetivado, realidade essa não vivenciada por dezenas de profissionais que têm seu direito negado em função de limitações relacionadas a um percentual de servidores que podem ser afastados ou à decretação de Calamidade Financeira por parte do município ou estado. O não acesso dos docentes ao afastamento para estudo acaba ocasionando um desgaste físico e emocional, comprometendo o desenvolvimento da pesquisa, a produção de artigos e a participação em eventos acadêmicos. Portanto, a referência nas leis e documentos sobre a relevância da formação dos professores a nível de mestrado e doutorado precisa de um compromisso político concreto que reconheça o tempo e a dedicação aos estudos como dimensões essenciais do desenvolvimento profissional e do fortalecimento da educação como um todo.

O acesso ao tempo necessário para dedicar-se aos estudos, bem como a uma formação crítica é fundamental na constituição do professor reflexivo. Assim, o professor repensa suas práticas, seus conhecimentos e entende a necessidade da formação permanente, o que,

conforme Kusznerik e Schneckenberg (2018, p. 5) “compõe uma ferramenta para seu trabalho, pois o conhecimento renova-se, [...] fazendo com que exista a necessidade de formação continuada, para que haja o entendimento dos contextos e dos movimentos globais que influenciam a vivência cotidiana”.

Ao abordar a formação permanente, Freire (2025) ressalta que a questão central envolvendo educadores e educadoras consiste em compreender como, ao se distanciar teoricamente da prática, é possível extrair dela o saber que a sustenta, a ciência que a fundamenta. Ainda conforme o autor (2025, p. 108, grifo do autor), “(...) em outras palavras, é como do contexto teórico *tomamos distância* de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser”. Assim, Freire aponta que a prática educativa deve ser pensada, interrogada e compreendida. A curiosidade epistemológica, nesse sentido, supera a curiosidade ingênua, pois se orienta pela busca rigorosa de compreensão, articulando teoria e prática de forma dialógica.

A autora Camila Coimbra (2020), ao tratar da Resolução do Conselho Nacional da Educação-CNE/CP nº 2/15 sobre a formação de professores/as, destaca-a como um modelo de resistência. Essa resolução continua sendo referência para diversas associações que defendem a educação no país, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), mesmo sendo substituída por resoluções posteriores. O capítulo I, artigo 3º, inciso 3 da Resolução CNE/CP nº 2/15, ressalta:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015, p.4).

Para Coimbra (2020, p. 14), ao identificar a formação continuada como parte da formação docente, “responsabiliza-se aqueles que a promovem, município, estado e governo federal, convocando-os a pensar sobre isso enquanto política pública e não mais de forma isolada, como percebemos ao longo da história da educação brasileira”. Além disso, atribui também a responsabilidade às instituições de ensino superior na concepção de propostas de formação continuada para os profissionais em exercício, aproximando a universidade às redes de educação básica, com o intuito de promover discussões aprofundadas permanentes e não apenas um momento na semana pedagógica, no início do ano letivo ou numa única palestra descontextualizada em outro período.

Ressaltamos a concepção de Paulo Freire, que, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (2016), sobre a atividade de pesquisa na vida do professor, destaca que esta função não se caracteriza como uma qualidade, mas como “uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 2016, p. 14). Ao se perceber como parte primordial nesse processo de construção do conhecimento, o professor pode entender ainda mais a pertinência da pesquisa em sua formação e poderá estar atento às implicações dessa ausência na prática pedagógica e na carreira docente. O ato de pesquisar influencia na prática dos professores nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, como é o caso da educação básica.

A respeito disso, reconhecemos a necessidade da formação continuada de professores na rede pública do município de São José de Ribamar-MA como um espaço para se pensar no ensino de literatura indígena para além do mês de abril, tendo em vista que aos docentes é garantido esse aperfeiçoamento profissional em lei, através da atribuição de 1/3 da carga horária reservada para atividades de formação e planejamento, previsto na Seção 5, Artigo 16, § 1º do Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica do município de São José de Ribamar-MA. Citamos, ainda, o Capítulo V, Artigo 28, Inciso V, que reafirma a garantia à formação continuada, seja no próprio sistema de ensino municipal ou em colaboração com os demais sistemas de ensino ou instituições de ensino superior. Dessa forma, a não oferta de formações abrangendo a temática indígena não se justifica pela ausência de profissionais na rede que porventura não possam ministrar um curso relacionado à referida temática por não possuírem tal formação, afinal, a própria lei municipal prevê o regime de colaboração com outros sistemas de ensino.

Reiteramos que, se não há oferta de formação continuada para uma prática antirracista que dê embasamento teórico e prático na promoção de uma educação intercultural, torna-se complexo requerer aos professores que promovam discussões aprofundadas e críticas sobre os povos nativos e suas histórias, culturas e literaturas. Abordar as histórias e culturas indígenas nas aulas não pode ser uma ação individual de um professor que percebe a ausência dessas discussões e decide incluí-las em sua prática pedagógica. Esta deve ser uma ação coletiva, fomentada pela rede municipal/estadual, através da secretaria de educação, envolvendo todas as escolas, coordenadores, docentes e discentes, promovendo cursos de formação continuada durante todo o ano letivo, assim como elaborando materiais didáticos adequados. Dessa

forma, para que a escola cumpra sua principal função na promoção dos processos educativos, Kusznerik e Schneckenberg (2018, p. 4) ressaltam a “extrema importância que os professores tenham uma formação adequada, para que possam atuar nos contextos em que estão inseridos, para então permitir que haja uma formação humana dos alunos”.

Abordamos nesta discussão a relevância da educação intercultural na formação docente, partindo do entendimento de que ensinar em contextos diversos demanda conhecimento científico e qualificação profissional. Propomos, por isso, uma reflexão sobre a presença da educação intercultural no ambiente escolar, enfatizando a necessidade de promover o conhecimento e o diálogo entre diferentes culturas.

Entender o significado da educação intercultural no contexto escolar implica também refletir sobre as formas de ensinar. O sistema educacional ainda requer mudanças expressivas, tanto em sua estrutura quanto nas práticas pedagógicas, exigindo o comprometimento de gestores, docentes e a efetivação de políticas públicas. As diversidades culturais estão presentes no cotidiano escolar, permeando as relações interpessoais e as práticas educativas. Dessa forma, é fundamental repensar as ações pedagógicas nesse cenário.

Candau (2013) assegura que o caráter homogeneizador e monocultural presente na escola é cada vez mais notado, bem como a urgência em desenvolver práticas que considerem a diferença e a diversidade cultural. A autora também considera que existe uma tendência ao silenciamento e à neutralização das diferenças no espaço escolar, no entanto, é necessário romper com esta inclinação padronizadora.

Nesse sentido, a interculturalidade se configura como um corpo teórico e político de conhecimentos ao questionar modelos de ensino homogêneos e eurocêntricos, defendendo uma educação que considera os múltiplos saberes existentes na sociedade. Sobre a interculturalidade, Candau (2013) defende que essa perspectiva quer oportunizar uma educação para o reconhecimento do “outro”, promovendo o diálogo entre os diversificados grupos sociais e culturais. A autora reconhece, nessa percepção, “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades” (Candau, 2013, p. 23).

Ao tratar da perspectiva intercultural, Candau (2008) entende que um dos aspectos destacados diz respeito à compreensão das culturas em constante processo de concepção, construção e reconstrução. Conforme a autora (2008, p. 51), “certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em

determinado padrão cultural”. Ao considerarmos o caráter dinâmico da cultura, promovemos o respeito à diversidade e incentivamos o diálogo entre diferentes perspectivas.

Sobre a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a perspectiva intercultural, Candau (2013) propõe alguns elementos neste percurso, como: o reconhecimento das nossas identidades culturais, o rompimento com o “daltonismo cultural”, a identificação das nossas representações dos “outros” e o entendimento da prática pedagógica como um processo de negociação cultural. O “daltonismo cultural” tende a não observar as diferenças, sejam étnicas ou de gênero, além de contribuir para a ausência de seu debate em sala de aula por diversos fatores. Dentre eles, o entendimento de que a forma mais adequada estaria direcionada à valorização de um grupo padrão.

Ainda segundo Candau (2013), a concepção que possuímos dos “outros” precisa ser observada para que o silenciamento, a neutralização e a dominação não sejam reforçadas à medida em que se assume uma visão dicotômica da existência de bons e maus. Há um sistema de estruturação “de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso” (Candau, 2013, p. 31, grifo da autora). Nesse sentido, esses processos podem ocorrer por diversos fatores, como pertencimento social, étnico, religioso ou cultural e não estão distantes do contexto escolar.

A partir desse debate, podemos inferir que, considerar a escola a partir de uma lógica não opressora, perpassa pela concepção de um espaço escolar intercultural que evidencie o significado dos saberes e das narrativas de povos silenciados e marginalizados pelo eurocentrismo.

Destacamos, a respeito desse debate, a concepção de “interculturalidade crítica” defendida pela autora Catherine Walsh (2019) e elaborada com base nas colaborações e vivências dos movimentos sociais, particularmente dos movimentos indígenas equatorianos. Esse conceito vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural, pois propõe um enfrentamento às estruturas de poder que mantêm a colonialidade do saber, do ser e do viver.

Para Walsh (2019, p. 9), a interculturalidade indica e demonstra processos de elaboração de uma outra prática política, “de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política”. Trata-se de um compromisso político e epistemológico com a transformação social, questionando as posições impostas pelo eurocentrismo e promovendo o diálogo entre saberes.

A partir do diálogo constante de Walsh (2019) com o movimento indígena e de sua compreensão conceitual, a autora destaca a interculturalidade como uma representação lógica, e não apenas um discurso, idealizada a partir da particularidade da diferença.

Conforme a autora, “é uma diferença, na terminologia de Mignolo, que é colonial, que é consequência da passada e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos” (Walsh, 2019, p. 15). Esse processo implica não apenas no reconhecimento das diferenças, mas também na criação de espaços onde os saberes subalternizados possam se manifestar, desafiando a imposição de um único modelo de conhecimento legitimado.

Ainda com Walsh (2007), a autora reitera que a interculturalidade crítica é uma formação de e com base nas pessoas que:

[...] sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (Walsh, 2007, p. 8).

Assim, a interculturalidade, sob uma perspectiva crítica, configura-se como uma proposta de convivência e coexistência que parte daqueles que, historicamente, foram silenciados e subalternizados. Nesse contexto, torna-se incontestável que a educação, especialmente a promovida pelo Estado, deve estar comprometida com a transformação contínua das realidades, subjetividades, histórias e lutas frequentemente dominadas pela lógica colonial. Dessa forma, não se sustenta uma pedagogia bancária, meramente transmissiva e reprodutivista, que funciona como um instrumento de manutenção da modernidade colonial.

Nessa discussão, Paulo Freire torna-se uma referência fundamental, pois propõe uma pedagogia crítica e questionadora, destacando, sobretudo, o caráter político da educação. Dessa forma, é crucial que aos professores seja ofertada uma formação crítica e ampla da realidade, desvinculada de concepções ingênuas. É necessário desenvolver nos docentes uma esperança ativa, que os impulse a promover uma educação transformadora e capaz de derrubar as barreiras que segregam as pessoas. Para Freire (2016), a superação de uma forma mais ingênua por outra mais crítica de compreender o mundo deve estar presente na prática pedagógica do educador, entendendo que esse processo se realiza com o educando e não sobre ele.

Ao defender uma pedagogia reflexiva sobre o cenário de opressão determinado por uma estrutura que silencia e subjuga, Paulo Freire (2016) argumenta que a libertação desses sujeitos ocorre por meio de uma transformação na percepção da realidade. Nesse contexto, o processo de desconstrução torna-se um aspecto essencial da aprendizagem, permitindo que possíveis tentativas de colonização sejam identificadas e superadas, em vez de serem aceitas como um desdobramento natural da história. E nesse sentido, a formação docente, conforme Freire (2016, p. 24), não pode realizar-se indiferente “de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade[...]”.

Dessa forma, a superação do persistente processo de colonização está na construção de uma educação libertadora, pautada no diálogo e na criticidade, que se contrapõe ao modelo que Paulo Freire (2016) denominou de “educação bancária”. Esse modelo tradicional reforçou a colonização territorial ao subjugar os indivíduos, levando-os a internalizar sua posição de subalternidade como algo natural.

Quanto à divergência entre as concepções bancária e problematizadora, Freire (2020) afirma que, enquanto a primeira serve à dominação e perpetua a contradição educador-educando, a segunda promove a superação desta contradição e serve à libertação. Para assegurar a contradição, “a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (Freire, 2020, p. 95). Assim, o grande desafio da educação libertadora é romper com a concepção do estudante como um mero recipiente de conteúdos pré-estabelecidos e legitimados por um sistema que se sustenta na manutenção da submissão.

É indiscutível que a educação deve estar fundamentada no anseio contínuo de transformar realidades, histórias e lutas que, de maneira recorrente, são submetidas à lógica da colonialidade. Nesse contexto, não há espaço para uma pedagogia tradicionalista, pautada apenas na transmissão e reprodução de conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire se mostra essencial nessa discussão, ao defender uma pedagogia crítica e questionadora, mas, particularmente, ao evidenciar o caráter político da educação. É fundamental que os professores sejam formados com uma visão crítica da realidade, livres de uma percepção ingênua que os impeça de agir e lutar por uma educação mais justa.

Assim, a formação continuada constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, comprometida com a valorização de saberes

plurais, a afirmação das identidades e a construção de uma educação intercultural e antirracista.

2.2 Ensino de literatura sob a perspectiva decolonial

A relevância dos estudos sobre a literatura indígena e o pensamento decolonial encontra-se no fato de que a construção de práticas pedagógicas emancipadoras nos espaços escolares pode incentivar o olhar para o outro, assim como a reflexão sobre o reconhecimento dos povos originários e de sua história de resistência construída.

A literatura de autoria indígena surge como possibilidade de ouvir e de destacar as vozes dos povos originários, propondo a quebra de paradigmas e estereótipos reproduzidos por anos. Essa produção literária não é recente, como demonstra Eliane Potiguara (1950 -), a primeira mulher indígena a publicar um livro no Brasil, obra intitulada *A terra é a mãe do índio*, em 1989.

Merece a pena destacar que a literatura indígena reúne sensibilidade e resistência com a identidade de quem enxerga, sente e vivencia diversas situações desafiadoras e insiste na luta pelas tradições, pelo respeito e pela coletividade. Decolonizar mentes através dessa literatura é promover uma prática pedagógica de resistência na construção de uma sociedade mais justa e plural por meio da educação. De acordo com Lima e Barros (2021), o ensino desses textos constitui-se como uma estratégia voltada para uma educação decolonial, na busca pela desconstrução de estereótipos historicamente enraizados no imaginário coletivo brasileiro, os quais, ao longo dos séculos, têm gerado violências tanto físicas quanto simbólicas contra as etnias indígenas.

Na bibliografia colaborativa virtual denominada Bibliografia das publicações indígenas do Brasil, sob a coordenação de Daniel Munduruku, presente no site “Wikilivro”, Dorrico (2022) destaca a quantidade de escritores indígenas no Brasil, reunindo e enumerando as publicações de escritores indígenas do Brasil, indicando um total de 59 autores, representantes de 26 povos indígenas.

Sobre a literatura indígena contemporânea, Graça Graúna (2013) a define como a representação de um espaço de resistência e sobrevivência, configurando-se como um ponto de encontro para vozes que foram silenciadas e marginalizadas ao longo de mais de cinco séculos de colonização. Essa literatura “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).

Ainda segundo a autora (2013), reconhecer a propriedade intelectual indígena significa respeitar suas múltiplas formas de expressão. Isso demonstra que a ideia de coletividade sempre esteve presente, mesmo nas obras de autoria individual indígena – e continua ainda mais evidente hoje, devido à força do pensamento indígena, a qual molda novos espaços e tempos da palavra. Ao tratar sobre o percurso da escrita no formato de livro, Graúna comenta que os mitos de origem “não perdem a função, nem o sentido, pois continuam sendo transmitidos de geração em geração, em variados caminhos: no porantim, no traçado das esteiras e dos cestos, na feitura do barro, na pintura corporal, nas contas de um colar, na poesia[...]” (Graúna, 2013, p. 172).

Aline Pachamama (2020), por sua vez, sustenta que os povos originários devem ocupar espaços na literatura, na poesia e em diversas áreas do saber, destacando a existência de uma lacuna no registro escrito indígena que, conforme a autora, precisa ser preenchida pelos próprios indígenas. Ainda de acordo com Pachamama (2020), para esses povos, a palavra carrega a alma daquele que a enuncia ou escreve: “E escrevemos por isso. Para que nossa alma esteja pulsante. Também, para propor reflexão sobre tais atos e construção de memórias e verdades” (Pachamama, 2020, p. 38).

Continuando com a tese aqui apresentada, segundo o escritor Macuxi Ely Souza (2018), os textos produzidos por autores indígenas possibilitam contar uma outra história sobre suas tradições, as quais foram distorcidas por pessoas que se apropriaram dessas narrativas e as transformaram em folclore. Ainda conforme o autor indígena (2018, p. 69), “(...) a escrita tem se mostrado de grande utilidade nos contextos indígenas, uma ferramenta que deixou de ser um instrumento de dominação e controle e que hoje é instrumento de afirmação, divulgação e defesa dos povos indígenas”. Assim, a escrita passou a ser ressignificada pelos povos indígenas, por meio da literatura, na afirmação de suas identidades, culturas e histórias a partir de suas próprias perspectivas.

Ao tratarem da literatura indígena brasileira, Danner, Dorrico e Danner (2021) enfatizam um dos seus aspectos fundamentais: a emergência de uma voz-práxis estético-literária elaborada e impulsionada pelos próprios sujeitos indígenas, cujo caráter é marcadamente político, configurando-se como crítica ao presente. Essa produção literária manifesta-se como uma voz direta, engajada e militante, orientada pela defesa da condição e dos direitos dos povos indígenas. Para os autores, trata-se da afirmação de uma autoria

indígena que fala por si e a partir de sua própria perspectiva, consolidando sua autonomia e o exercício pleno de sua cidadania política.

Antes de continuarmos com esse debate, consideramos relevante definir os parâmetros que constituem e diferenciam a literatura indianista e a literatura indigenista. Com poesias e ficções produzidas por autores distantes da realidade indígena, buscava-se apresentar ao Brasil uma figura idealizada do indígena, frequentemente caricata e romantizada. Trata-se da chamada literatura indianista, cujos exemplos clássicos podem ser encontrados na poesia de Gonçalves Dias (1823–1864) e nos romances de José de Alencar (1829–1877), em que ambos situam o indígena como personagem central, embora a partir de perspectivas externas e não indígenas. Conforme Danner, Dorrico e Danner (2021), por meio de suas obras, esses escritores legitimam um processo simbólico de transição da barbárie para a civilização, no qual o indígena é gradualmente assimilado à figura do branco, o que implica sua negação enquanto sujeito indígena – associado ao selvagem e ao bárbaro. Essa transformação reforça o discurso de um papel civilizador atribuído ao branco, cuja missão, nesse novo mundo, seria guiar, instruir e redimir o indígena.

Em seus estudos, Aline Pachamama (2020) observa que o escritor José de Alencar não contribuiu para a valorização dos povos originários, ao criar protagonistas indígenas que, ao final de suas narrativas, acabam sempre morrendo. Essa escrita expressa a visão predominante da sociedade de sua época, constituindo-se como um retrocesso em relação à representação desses povos. Conforme Pachamama, “esse *desserviço*, em contrapartida, instigou um movimento de protagonismo indígena para desfazer tais equívocos históricos” (Pachamama, 2020, p. 37, grifo da autora).

Ainda, acerca dos dois tipos de literatura anteriormente apresentados, Thiél (2013) os diferencia ao ressaltar que a literatura indianista está vinculada ao período literário denominado Romantismo, marcado pela tentativa de formar uma identidade nacional. Nessa produção literária, o personagem indígena é frequentemente retratado como herói ou vilão, conforme sua proximidade com a cultura europeia dominante ou seu afastamento dela. Sobre as produções indigenistas, a autora enfatiza que também são elaboradas por autores não indígenas e exploram temas ligados aos povos originários ou recontam suas narrativas, porém, refletem concepções de mundo e perspectivas bastante distintas das culturas indígenas (Thiél, 2013).

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de uma formação inicial e continuada de docentes na perspectiva decolonial que contemple debates teóricos críticos sobre a literatura

indianista, entendendo que se o professor não tiver contato com estas concepções, irá apenas reproduzir discursos eurocêntricos, contribuindo para a invisibilização dos povos indígenas nas narrativas literárias. Além disso, se os livros didáticos não problematizam como as imagens dos indígenas foram construídas na literatura, é provável que o ensino em sala de aula apenas reforce as visões dos autores das obras estudadas.

Um ensino decolonial pode possibilitar a promoção de discussões e estudos sobre a iniciativa cruel de eliminação das culturas dos povos indígenas, o sistema colonial e outros acontecimentos históricos relatados, até pouco tempo, somente pelo ponto de vista do colonizador. A reflexão e o estudo da escrita de autores indígenas é uma possibilidade de observar e perceber a pluralidade de culturas, crenças, línguas, etnias, modos de vida e tradições que fazem parte da constituição da sociedade brasileira. Analisá-las é uma iniciativa na garantia de uma educação plural e contra-hegemônica. Assim, para compreender a decolonialidade, é importante esclarecer termos como colonialismo, colonialidade, modernidade, dentre outros.

O colonialismo diz respeito à rejeição do colonizado a um espaço subalterno. Para o colonizador, as colônias eram povoadas por “selvagens”, que “se comportavam como parte da natureza, que a tratavam como senhor incontestado”, seres humanos “naturais” (Mbembe, 2018, p. 35-36).

Baniwa (2022) ressalta que, na tentativa de justificar, sob argumentos morais, religiosos e civilizatórios, o extermínio dos povos nativos, os colonizadores recorreram a uma instrumentalização etnocêntrica dos fundamentos cristãos. Isso resultou na desumanização dos indígenas e na desvalorização de suas culturas, línguas e saberes, promovendo estereótipos preconceituosos que os retratavam como bárbaros, anticristãos e inimigos da civilização, valendo-se, para isso, de rótulos como pagãos, antropófagos, canibais, degenerados, entre outros.

Esse instrumento de inferiorização da natureza e dos que aqui habitavam fazia – e ainda faz – parte de um processo de exploração em nome de um suposto progresso ou desenvolvimento. Podemos observar, assim, que o antropocentrismo e o racismo possuem um princípio comum na dicotomia natureza/cultura, a qual sustenta não apenas a máquina colonial, mas também suas configurações contemporâneas.

O filósofo Achille Mbembe (1957 –) começou a utilizar o termo necropolítica a partir de questionamentos quantos aos discursos empregados para legitimar certas políticas de segurança, que podem acabar fortalecendo estereótipos, segregações e até o extermínio de

determinados grupos. Mbembe (2018) reitera que o discurso do extermínio sugere a ideia de que certos grupos representam um inimigo e que, com suas mortes, não haverá mais violência.

Fundamentado na dicotomia natureza/cultura, o filósofo e ambientalista Ailton Krenak (1953 -) discorre que o Ocidente passou a dividir “o planeta em lotes”, atribuindo certo tipo de direito para alguns humanos, outro tipo para os mais ou menos humanos e, por fim, nenhum direito humano para aquele grupo que “não vive em estado de humanidade” (Krenak; Cesarino, 2016, p. 177). Portanto, aqueles que não têm uma relação de exploração com a natureza, aqueles que conseguem enxergar subjetividade em animais, rios, montanhas, enfim, “aqueles que consideram que precisam ficar agarrados nessa terra”, “que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta”, “caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a subhumanidade” (Krenak, 2019, p. 21) são silenciados “por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (2019, p. 70).

A estratégia de silenciamento social e cultural que ameaça os espaços e as vidas faz parte de uma lógica de apropriação e violência, termo citado por Santos (2009), em uma justificativa por uma garantia de segurança, quando, na verdade, a intenção é a de fortalecer as distâncias e perpetuar as relações entre colonizador e subordinado. O pretexto para a suspensão de direitos e garantias democráticas em nome da segurança da nação tem sido utilizado há muito tempo por estruturas de poder “modernas”, porém, combatido por movimentos sociais e decoloniais.

A exclusão da língua, da mesma forma, tenta suprimir os saberes por um idioma dominante, com o propósito de inviabilizar a pluralidade de conhecimentos e culturas. Ao passo que os povos originários reverenciam a pluralidade de línguas, o colonialismo se fundamenta na unicidade. A criação literária também se manifesta como um ato de resistência à língua padrão, à história única, ao silenciamento colonial e sua herança necropolítica, em um movimento contra-hegemônico (Santos, 2009), na luta contra a exclusão, a intolerância e a discriminação cultural, política e social.

A colonialidade reivindica um discurso padrão monopolizador, cujo regime contemporâneo preza pela manutenção do poder, em detrimento da subjugação do colonizado. Segundo Grada Kilomba (2019), essa estratégia de dominação silencia os colonizados e exalta a história colonial, controlando as relações sociais e econômicas através de uma única linguagem e de uma mesma estrutura de poder-saber. Sobre essa estratégia perversa e disfarçada por um discurso representativo de uma modernidade, mas que se constitui como uma negação da fala do outro, Kilomba (2019, p. 41) acrescenta que:

[...] existe um medo apreensivo de que, se *o sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação com as verdades da/o “Outra/o”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. [...] Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo.

A respeito da colonialidade, Aníbal Quijano (2005) afirma que se trata da perpetuação atual do movimento de dominação denominado de colonialismo, que, mesmo após ter sido encerrado historicamente com a “independência” dos países, ainda possui uma profunda força de dominação em diversos níveis da vida dos colonizados. Sabemos, no entanto, que as datas históricas de celebração de independência não refletem uma vida em sociedade com igualdade de condições.

Ainda conforme Quijano (2005), os povos colonizados e dominados foram expostos a uma conjuntura natural de inferioridade, somando-se isso às suas características fenotípicas e suas descobertas mentais e culturais. Tal estrutura de dominação histórica atrela o poder ao espaço e às relações sociais de exploração, dominação e conflito. Essas relações buscam dominar os meios de existência social, como o trabalho, a natureza, o sexo, a subjetividade, dentre outros, vinculados todos aos produtos e recursos de produção, assim como ao controle da autoridade e de seus instrumentos de coerção, com o intuito de garantir a repetição de um padrão de relações sociais e o controle de possíveis alterações.

As colonialidades do poder, do ser e do saber são conceitos centrais na teoria decolonial, que criticam as estruturas de dominação e subordinação herdadas do colonialismo. Para Maldonado-Torres (2022), a colonialidade do ser se manifesta em todos os processos de hierarquização, em cada história e discurso que reforçam as hegemonias e garantem a manutenção das desigualdades, moldando identidades e relações de poder de maneira a perpetuar a subordinação e a exclusão de grupos marginalizados, consolidando estruturas de poder que favorecem determinados indivíduos e culturas.

Maldonado-Torres (2022) afirma que a colonialidade do ser é um conceito que busca compreender como o movimento colonial se reflete na linguagem e na experiência vivenciada pelos sujeitos. Para o autor, é uma manifestação das dinâmicas que tenta instaurar uma ruptura profunda entre a ordem discursiva e a expressão genuína da subjetividade, revelando-se na transformação da ordem do discurso em um discurso enunciado ou logicamente estruturado, fundamentado na concepção de uma diferenciação natural entre sujeitos.

Nesse contexto, a colonialidade opera em prol da indiferença, resultando na perpetuação do racismo e na desumanização de determinados indivíduos em relação a outros.

Trata-se de um mecanismo de coerção social, empregado estrategicamente para sustentar a colonialidade do poder e do saber, uma vez que a linguagem desempenha um papel essencial na preservação de discursos hegemônicos que constroem a imagem dos sujeitos considerados inferiores. Assim, as análises do teórico Maldonado-Torres (2022) auxiliam na compreensão de como as visões de mundo desumanizadoras se tornam naturalizadas, eliminando espaços para a alteridade e gerando estereótipos e preconceitos.

O pensamento decolonial surge como um movimento questionador e de resistência ao romper com posicionamentos, epistemologias e até autores eurocêntricos. A decolonialidade propõe um questionamento das marcas coloniais na formação histórica e uma vertente educativa propositiva a partir do reconhecimento da diversidade do pensamento e do saber. Entendemos que as escolas, assim como outros espaços, devem possibilitar a construção de um ensino decolonial a fim de que os saberes, as histórias, os modos de ser e de se perceber sejam valorizados de forma plural e não hierarquizada.

Sabemos que o contexto histórico brasileiro e da literatura brasileira foi desde sempre construído sob a ótica do colonizador, inclusive, essa perspectiva ainda permanece em muitos livros e materiais didáticos ou no discurso eurocêntrico reproduzido nas escolas, desconsiderando-se outros saberes e perspectivas. Percebemos que nos livros didáticos, na mídia, nas escolas, os povos originários foram – e continuam sendo – frequentemente estereotipados ou invisibilizados, considerados extintos ou como um impedimento para o progresso se efetuar, pertencentes, em definitivo, a um passado distante e selvagens.

O próprio termo “índio”, ressalta Daniel Munduruku (2017), refere-se a uma categoria genérica, imposta pelo colonizador, não abrangendo a diversidade étnica entre os povos originários, muito menos suas especificidades linguísticas e culturais. Sobre sua experiência na escola, Munduruku cita que no ambiente escolar teve contato com informações equivocadas, preconceitos e estereótipos que ainda hoje são muito comuns, fazendo referência a um povo atrasado, pobre, à margem do processo civilizatório, inserindo-o em um processo que o deixava em condição de inferioridade (Munduruku; Cernicchiaro, 2017).

A situação descrita por Munduruku, mesmo tendo acontecido há bastante tempo, ainda pode ser facilmente constatada, a partir da ausência de uma educação plural e questionadora e da quase inexistência da literatura indígena nas escolas. Cumpre destacar que a presença dessa literatura nas escolas constitui um passo relevante para a construção de um pensamento decolonial; contudo, são igualmente imprescindíveis momentos de discussão e reflexão em sala de aula, a fim de que tais obras sejam efetivamente lidas pelos estudantes.

Sobre esse discurso pejorativo e equivocado, como estratégia cruel de silenciamento dos povos originários, Kaká Werá Jecupé esclarece que:

[...] constantemente exploradores de minérios, senhores dos agrotóxicos (envenenadores da terra), cultivadores de experiências transgênicas, desmatadores da vida, difundem uma ideia pejorativa, folclórica e negligente de toda uma riqueza imaterial presente no modo de ser e de pensar destes inúmeros povos (Jecupé, 2017, n/p).

Nesse sentido, a crítica decolonial busca superar as concepções eurocêntricas e contribuir para a valorização da diversidade. Esse movimento abre espaço para o reconhecimento de diferentes formas de organização social e de produção de saberes, desafiando a hegemonia do discurso eurocêntrico presente nos currículos dos cursos de formação de professores, bem como nos currículos escolares, promovendo uma educação mais inclusiva e plural, que valoriza saberes historicamente marginalizados, ampliando perspectivas e fomentando um ensino que reflita a diversidade de conhecimentos.

A respeito disso, Oliveira (2018) destaca que mesmo diante dos limites impostos por políticas conservadoras de educação e de currículo, continuam existindo construções curriculares cotidianas que se contrapõem à exclusão e à dominação, desenvolvendo-se de forma coletiva, solidária e pautada no diálogo. Nesse sentido, para Oliveira (2018), é essencial analisar e interagir com esses currículos, que frequentemente surgem como expressões de solidariedade, equidade, responsabilidade coletiva e valorização de diferentes práticas culturais e saberes.

As vozes indígenas resilientes e combatentes dessa visão eurocêntrica e moderna precisam ser ouvidas e lidas como forma de resistência política e epistêmica. A literatura indígena traz questionamentos críticos, como já mencionado por Werá Jecupé (2017), quanto à exploração e inferiorização da natureza com o objetivo de se apropriar e enriquecer às custas da destruição. A decolonialidade da natureza questiona esse processo de instrumentalização como fonte de exploração de recursos. Esse processo está ligado ao genocídio dos povos indígenas que já moravam nessas terras e atualmente, ainda, é assunto recorrente nos noticiários, com questões ligadas a ameaças e expulsão territorial.

Nessa conjuntura, a escrita revela-se como um ato reflexivo, político e emancipatório, de modo a resgatar “uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes” (Kilomba, 2019, p. 27). A autora Grada Kilomba (2019) afirma que enxergar-se como sujeito e não como objeto marca o posicionamento político da escrita

como um ato de descolonização, à medida que o(a) escritor(a) legitima e valida sua realidade, antes revelada de forma errônea. Dessa forma, a escrita deixa de ser uma ferramenta de subjugação e repressão para se constituir em um reaprendizado de novas perspectivas de mundo.

Dessa forma, a escola precisa ser um espaço de construção de conhecimentos e de identidades pela valorização da diversidade cultural. Pensar na função social da escola na contemporaneidade é refletir sobre como temos nos posicionado diante de situações discriminatórias contra grupos marginalizados na sociedade e quais práticas pedagógicas podem interferir na desconstrução de preconceitos e estereótipos limitadores de uma educação mais igualitária.

Segundo Brighenti (2016), para superar as barreiras impostas pelo discurso colonial e eurocêntrico, ainda fortemente presente em diferentes esferas da sociedade contemporânea, incluindo instituições formais de ensino como escolas e universidades, é fundamental compreender os mecanismos que sustentam a dominação colonial. Para Brighenti (2016), a superação requer, inicialmente, o entendimento da dominação colonial, dos seus instrumentos de intervenção e do quanto nossos atos estão subordinados ao mecanismo de poder. De outro modo, conforme o autor, as teorias do pensamento decolonial têm contribuído “para auxiliar nas reflexões de superação da dicotomia da negação dos saberes das sociedades indígenas” (Brighenti, 2016, p. 248).

A Colonialidade se estabelece pela continuação da lógica colonial por meio do projeto de "modernidade", discutida como outra expressão desse conceito, conforme os estudiosos Mignolo e Quijano, que avaliam concepções como o "ser" e o "saber" para perpetuação do “poder”, incidindo na identidade dos sujeitos e suas perspectivas referentes a quais conhecimentos são pertinentes e/ou significativos, pelo fato de constituir-se como um "projeto que cria uma hierarquia, seja ela de classe, raça ou gênero, através da negação do outro" (Lima, 2022, p. 161).

Mignolo, de acordo com Lima (2022), defende um pensamento que fortalece a valorização e o reconhecimento de saberes construídos por povos subalternizados, que são protagonistas de suas próprias histórias, distanciando-se dos aspectos duais determinados pelo eurocentrismo, como bem/mal, ocidente/oriente, e visibilizando diversos sujeitos dizimados, física e culturalmente, por anos. Dessa forma, os pressupostos da decolonialidade analisam essa estrutura eurocêntrica e discriminatória, possibilitando uma compreensão ampla sobre as hierarquizações construídas historicamente. Para Lima (2022), é necessário percebermos as

diversas formas de pensar presentes no mundo, assim como as outras formas de existência, contrárias à lógica de desenvolvimento e de modernidade construídas pelo padrão eurocêntrico.

Nessa perspectiva, o filósofo Nelson Maldonado-Torres (2022) ressalta que a colonialidade do poder diz respeito à interdependência entre as estruturas modernas de exploração e dominação, já a colonialidade do saber corresponde à “função da epistemologia e das tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais” (Maldonado-Torres, 2022, p. 12). Assim, a colonialidade do ser está ligada à experiência vivenciada da colonização e influencia profundamente a linguagem e a identidade.

Já para Reis (2022), é possível afirmar que o silenciamento de referências, vozes e saberes não ocidentais estão ancorados em um racismo epistêmico, mantendo-se, assim, a lógica da colonialidade do saber, baseada em hierarquias e critérios valorativos de natureza monocultural.

Por isso, pode-se afirmar que as colonialidades do saber e do poder nos orientam na discussão sobre o ensino de literatura na Educação básica, à medida em que investigamos como tem sido reforçada a (in)visibilização dos textos literários de autoria indígena nas escolas ao longo dos anos, e como esse silenciamento fortalece uma estratégia de invalidar não somente os saberes, mas também os direitos dos povos originários, o que contribui para a continuação dos conflitos, das invasões territoriais e das violências em suas cruéis e diversas formas.

O entendimento sobre a colonialidade do saber e do poder pode permitir, nesta pesquisa, a compreensão de quais conhecimentos têm sido legitimados no currículo escolar e se a literatura indígena tem sido realmente lida e valorizada na educação básica. Quando tratamos do currículo escolar, é necessário compreender os processos que mantêm e perpetuam as desigualdades e a exclusão das epistemologias indígenas, pois isso influencia diretamente a percepção política e cultural de professores e alunos.

Nessa discussão, citamos Oliveira e Candau (2010), que apresentam a noção de pedagogia decolonial a partir dos estudos de Catherine Walsh. Segundo os autores, Walsh desenvolve, com base no arcabouço teórico relacionado à interculturalidade crítica, o conceito de pedagogia decolonial, compreendida como uma prática educativa insurgente e propositiva – que vai além da denúncia – voltada para a criação de novas possibilidades sociais, políticas, culturais e epistemológicas. Para Oliveira e Candau (2010), a pedagogia decolonial trata-se da

elaboração de uma perspectiva pedagógica que transcende os limites da simples transmissão de conhecimentos, entendendo a pedagogia como uma prática profundamente vinculada às dimensões da política cultural.

Ao propor a ligação entre o pedagógico e o decolonial, Walsh (2013) esclarece que as pedagogias concebidas por estudiosos como Freire:

[...] não são externas a realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das pessoas, mas uma parte integrante de suas lutas e perseveranças ou persistências, de suas lutas por conscientização, afirmação e desalienação, e suas lutas —diante da negação da sua humanidade—de ser e tornar-se humano (Walsh, 2013, p.31).

Conforme Walsh (2013), as pedagogias decoloniais são elaboradas a partir das próprias dinâmicas de luta, emergindo como uma exigência crítica de fundamentação e compreensão dos elementos que estão sendo contestados. Assim, buscam identificar o que necessita ser resistido, reconstruído e enfrentado, considerando distintos horizontes epistêmicos, percepções e práticas propositivas voltadas à intervenção, à criação, à construção e à libertação.

Ainda, a autora (Walsh, 2013) aponta que o insumo pedagógico se refere a um conjunto de ações e estratégias que contribuem para o fortalecimento de resistências e insurgências. Essas práticas, vale ressaltar, vão além do ambiente escolar formal, sendo orientadas para apoiar lutas sociais, políticas e epistêmicas voltadas à emancipação.

Portanto, a perspectiva decolonial, que busca desafiar as estruturas coloniais e os preconceitos existentes na educação e na sociedade em geral, pode possibilitar neste estudo um enfoque crítico e plural na discussão acerca do ensino de literatura indígena na educação básica ao ecoar vozes indígenas em sala de aula, assim como à presença e valorização das perspectivas, narrativas e conhecimentos dos povos originários.

3 METODOLOGIA

Uma investigação científica deve prezar pelo rigor que lhe é determinado, devendo, assim, estar fundamentada em seus elementos constitutivos, considerando, para isso, uma descrição detalhada da trajetória percorrida para a compreensão do fenômeno, que diz respeito à metodologia da pesquisa.

Na construção do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, recorreremos a autores/as e seus estudos para orientar o caminho e as etapas adequadas para a elaboração da pesquisa, entendendo que esta etapa central da investigação possibilita o rigor científico e contribui para o avanço do conhecimento.

3.1 Caracterização teórico- metodológica da pesquisa

Este estudo se enquadra na categoria da pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como documental e estudo de caso, fundamentada nos pressupostos dos Estudos Decoloniais. Adotamos a abordagem qualitativa dado o interesse em observar questões particulares e significativas, por meio da interpretação de dados obtidos durante a investigação do objeto de estudo. Tal escolha se evidencia por ser uma abordagem metodológica que busca compreender aspectos sociais, culturais e humanos de forma específica e profunda e por sua natureza descritiva e interpretativa. Esta pesquisa procura descrever e interpretar preferências sociais e humanas em profundidade.

De acordo com Goldenberg (2004), os dados qualitativos estão constituídos de informações aprofundadas em situações cuja finalidade é a de entender os indivíduos em seus termos. A autora cita, ainda, que esses dados não seguem um padrão, portanto, o pesquisador dispõe de maior flexibilidade e criatividade nas etapas de coleta e de análise.

A compreensão das relações sociais, dos valores e das representações, explorando significados, perspectivas e contextos sociais subjacentes, conforme Minayo (2014), consiste em aspectos-chave da pesquisa qualitativa. Entendemos que o objeto de análise se refere a uma pesquisa educacional complexa, de natureza subjetiva e contextual, nas quais as representações sociais e as construções históricas estão intrinsecamente interligadas. Tal complexidade pode ser percebida devido à história educacional no Brasil ser baseada em um padrão de educação que, por séculos, naturalizou a marginalização física e simbólica dos povos indígenas.

Sobre a perspectiva das abordagens qualitativas, Cusati, Santos e Cusati (2021) afirmam que o rigor metodológico da pesquisa é definido pela indicação das etapas a serem seguidas para sua realização, isto é, a descrição compreensível e detalhada do percurso traçado para conseguir os objetivos, aliada à justificativa de cada escolha realizada nesse caminho. Os autores (2021) enfatizam que esta explanação,

[...] além de revelar a preocupação com o rigor científico do trabalho (se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos e no tratamento dos dados), revela também a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (Cusati; Santos; e Cusati, 2021, p. 341)

Para compreender a temática relacionada ao ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva decolonial, podemos inferir que a pesquisa qualitativa representa a abordagem adequada para o nosso estudo.

Também, esta pesquisa se caracteriza como do tipo documental, tendo como *corpus* os livros didáticos de Língua Portuguesa, da Coleção *Português Linguagens*, do 6º ao 9º ano, adotados na rede pública municipal de São José de Ribamar-MA, referente ao último quadriênio (2024-2027).

O uso de documentos, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2022, p. 30), justifica-se pela possibilidade de se deparar com diversas informações, permitindo o aprimoramento na compreensão do objeto, a partir da contextualização histórica e sociocultural. Sobre a busca das informações pelo pesquisador, os autores (2022) afirmam que essa ação se concretiza por meio da investigação, aliada a técnicas adequadas na análise, observando as etapas e sistematizando os dados para seguidamente dispor em categorias a serem analisadas, estando as ações dos pesquisadores “impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos” (Sá-Silva; Almeida; e Guindani, 2022, p. 30).

Sobre a análise documental, Cellard (2012) destaca alguns aspectos observados nesse processo, como: o contexto social na produção do documento para a compreensão do cenário cultural, social, político e econômico relacionado à sua elaboração; as informações biográficas, as motivações e as convicções dos autores dos discursos analisados; a procedência, a veracidade e a natureza do texto; assim como sua lógica interna e os conceitos-chave. A observação dessas dimensões na análise preliminar da fonte documental é relevante no processo de compreensão inicial a partir de um olhar crítico.

Considerando a significativa quantidade de documentos existentes e os diversos tipos, Cellard (2012) apresenta o agrupamento em documentos arquivados e em não arquivados. Quanto à natureza, há a documentação de domínio público e a de domínio privado. O autor cita os seguintes documentos públicos não arquivados: jornais, revistas, periódicos e demais tipos de documentos distribuídos. O livro didático se constitui, portanto, como documento público e como possibilidade de análise em virtude de ser fonte potencial de informação para o ensino e a pesquisa.

Nesse viés, as autoras Lüdke e André (2012) discorrem sobre a análise documental ressaltando a possibilidade de verificação de informações reais de documentos com base em temas de interesse. Sobre a utilização deste método, as estudiosas ressaltam o empenho do pesquisador em constatar parâmetros, temas e categorias de análise por intermédio do seu completo e criterioso envolvimento na compreensão dos dados.

Como abordagem de investigação para a construção dos dados, optamos pelo estudo de caso, uma vez que esse procedimento nos permitiu ouvir os docentes de Língua Portuguesa, lotados nos turnos matutino e vespertino, em uma escola municipal de São José de Ribamar-MA, que utilizam, em suas aulas, os livros didáticos da coleção anteriormente mencionada. O estudo de caso possibilita a compreensão contextualizada e aprofundada da complexidade de determinado fenômeno.

Conforme Gil (2008), a utilização do estudo de caso tem se expandido significativamente entre os pesquisadores sociais, dada sua adequação a investigações com múltiplos objetivos, como a exploração de situações reais com limites pouco definidos, a descrição contextual de objetos de estudo e a explicação de relações causais em fenômenos complexos que escapam a métodos experimentais ou quantitativos tradicionais.

Para Lüdke e André (2012), o estudo de caso configura-se como um tipo de pesquisa que tem como características centrais a busca pela descoberta, a ênfase na interpretação contextualizada, a tentativa de retratar a realidade de maneira ampla e profunda, além da utilização de múltiplas fontes de informação. Os autores ainda ressaltam que essa modalidade investigativa é sempre bem delimitada, apresentando contornos claramente definidos ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, o estudo de caso possibilita a investigação do objeto dentro de seu ambiente natural, considerando aspectos sociais, culturais, históricos e institucionais. Para isso, a partir de Goldenberg (2004), conseguimos esclarecer que este estudo não se caracteriza como uma técnica isolada, e sim como uma abordagem abrangente que busca analisar de forma integral a

unidade social investigada, seja um indivíduo, família, instituição ou comunidade, com a finalidade de compreendê-la em sua totalidade, a partir de sua própria perspectiva.

Visando discutir a temática proposta nesta investigação, recorreremos aos Estudos Decoloniais como aporte teórico-metodológico, visto que esse campo de pensamento desafia noções tradicionais de conhecimento, propondo epistemologias alternativas que valorizam as formas de saber de comunidades historicamente subjugadas, como as indígenas, afrodescendentes e outras.

A perspectiva decolonial é fundamental para repensar as relações de poder e conhecimento na sociedade contemporânea, e para promover uma visão mais plural e contra-hegemônica do mundo. Nessa abordagem, os pensadores dessa linha conceitual destacam a necessidade do reconhecimento e da valorização das vozes e experiências das comunidades indígenas, tanto na literatura quanto na educação. O respeito às diversas perspectivas e formas de conhecimento presentes nas sociedades indígenas desafia os padrões educacionais eurocêntricos.

Para a investigação da referida temática, a escolha pela Coleção *Português Linguagens* ocorreu em virtude de ser o material adotado na rede municipal de São José de Ribamar para o componente curricular de Língua Portuguesa, nas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais. Assim, selecionamos todos os volumes, do 6º ao 9º ano. Tivemos acesso aos livros físicos, distribuídos nas escolas da rede, além dos livros digitais, disponíveis no Portal do PNLD. Relacionamos, no quadro abaixo, a identificação dos livros:

Quadro 3 – Coleção *Português Linguagens* (6º ao 9º ano).

Capas dos livros	Unidades dos livros	Gêneros textuais propostos nas unidades	Título do texto literário ou não-literário com a temática indígena
	Unidade 1- No mundo da fantasia	Conto maravilhoso, paródia de conto maravilhoso e texto dramático.	As línguas do Brasil e o português no mundo
	Unidade 2- Crianças	História em quadrinhos e resenha crítica.	Folhinha visita cinco crianças para saber como elas brincam
	Unidade 3- Eu no mundo	Diário pessoal, carta pessoal e propaganda.	

	Unidade 4- Verde, adoro ver-te!	Entrevista, notícia, artigo de divulgação científica.	Intervenção humana (Márcia Kambeba) Amazônia está perto de ponto irreversível e pode virar deserto, dizem cientistas
	Unidade 1- Terror, suspense e medo	Conto de terror.	
	Unidade 2- Viagem pela palavra	Poema, conto e Cordel.	Quais as principais diferenças entre o português do Brasil, o de Moçambique e o de Angola?
	Unidade 3- Cidadania	Reportagem, entrevista, crônica, carta de reclamação/solicitação.	“Tem terras que é pouquinho, tipo o Jaraguá”, diz a indígena Sarah, 11 anos
	Unidade 4- Mundo digital	Crônicas, gráficos e infográficos, carta de leitor, texto de divulgação científica.	
	Unidade 1- Humor	Crônica.	Tira em quadrinhos do Armandinho (sem título).
	Unidade 2- Consumo	Artigo de opinião, tirinha, reportagem e poema.	
	Unidade 3- Adolescer	Peça teatral.	
	Unidade 4- Preconceito e diversidade	Artigo de opinião, poema, cartum e infográfico.	A árvore de todos os saberes “Professora, você é da Índia?”

	Unidade 1- Caiu na rede!	Entrevista, editorial, artigo de opinião e crônica.	
	Unidade 2- Amor	Poemas, contos e crônicas.	
	Unidade 3- Ser jovem	Crônica, letra de música, texto de divulgação científica, gráficos.	Redação no Enem ⁹
	Unidade 4- Nosso tempo	Letra de música e crônica.	Tira em quadrinhos do Armandinho (sem título).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quatro volumes da Coleção *Português Linguagens* seguem os critérios para constituir a pesquisa, ou seja, integram o PNLD 2014-2017, formam o Guia Digital disponível no Portal do PNLD e estão acessíveis nas escolas do município citado, sendo utilizados pelos docentes e discentes nas salas de aula. Cumpre-nos destacar que, em toda a rede, tem-se observado recorrentes manifestações por parte do corpo docente quanto à insuficiência de livros didáticos disponibilizados aos estudantes, abrangendo a totalidade dos componentes curriculares, o que tem interferido no planejamento pedagógico e, por conseguinte, no processo de aprendizagem discente.

⁹ O texto citado no livro não apresenta título, portanto optamos por “Redação no Enem”.

3.2 Perspectivas analíticas da pesquisa

Nesta investigação, os dados foram sistematizados por meio da Análise de conteúdo (Bardin, 2016), articulando-se essa organização do corpus com os fundamentos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), desenvolvidos pelo círculo bakhtiniano, a partir das categorias dialogismo e responsividade.

Primeiramente, detalharemos as etapas metodológicas envolvidas na análise de conteúdo. Após termos acesso aos livros didáticos, a etapa metodológica posterior constitui-se na sistematização do material orientada pela perspectiva da Análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), que estrutura sua técnica através de três etapas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme sistematizado na imagem seguinte.

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a autora (Bardin, 2016), no percurso da investigação dos dados, o/a pesquisador/a busca identificar os elementos e os sentidos a partir do que está sendo mencionado sobre o objeto de estudo.

Sobre a análise de conteúdo, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2022) destacam que essa técnica é uma dentre as diversas possibilidades de compreender o conteúdo de um texto, empregando diretrizes sistemáticas ao “extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto” (Sá-Silva; Almeida; e Guindani, 2022, p. 39). Assim, a repetição da menção a temas, termos ou concepções em um

texto podem ser relacionadas para considerar a atribuição dada pelo autor a uma temática definida.

Na primeira etapa (pré-análise), identificada por Bardin (2016, p. 125) como “organização propriamente dita”, realizamos leituras flutuantes e em profundidade. A leitura flutuante acontece com o intuito de conhecer inicialmente o texto estabelecendo as primeiras impressões para, em seguida, aprofundar o conhecimento sobre o documento de forma mais precisa, buscando identificar como se estabelece o ensino de literatura indígena nos livros didáticos.

A constituição do *corpus* na etapa de pré-análise, segundo Bardin (2016), demanda constantes escolhas, seleções e regras. Dessa forma, na organização do material, identificamos elementos dos livros para análise, como: atividades, imagens, textos, títulos, dentre outros. Nessa fase, as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência precisam ser observadas durante a análise dos livros.

Após a delimitação do *corpus*, ocorre a exploração do material correspondendo à segunda fase, com a codificação e definição de categorias baseado na compreensão dos dados que propiciam e oportunizam as interpretações e as inferências.

Para a definição de categorias, a partir da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados, consideramos o referencial teórico ao qual recorreremos no decorrer da investigação, além da presença ou não de textos literários de autoria indígena nos LD, o(s) objetivo(s) definidos pelos autores nos livros, as questões de compreensão textual, as orientações direcionadas aos docentes no Manual do Professor e a apresentação de textos não literários de temática indígena na(s) unidade(s) dos livros didáticos. Assim, os referenciais teóricos decoloniais em que se apoia esta investigação nos permitiram pensar adequadamente o objeto de estudo.

Seguindo com a análise de conteúdo, Laurence Bardin (2016) destaca que na terceira etapa, denominada de “tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, os resultados brutos são observados de forma a serem consideráveis e pertinentes. Dessa forma, as etapas que compreendem a leitura detalhada, a elaboração das categorias e as análises dos textos contidos nos LD com base nas categorias definidas, foram relevantes para o desenvolvimento da proposta pedagógica, produto desta pesquisa.

As categorias definidas para análise são: “(in)visibilização da literatura indígena” e “diversidade étnica”. A primeira categoria faz referência ao modo como a produção literária dos povos indígenas tem sido, ao longo da história, sistematicamente ignorada ou

marginalizada dos espaços de prestígio e circulação da cultura dominante – especialmente no contexto da literatura brasileira. No entanto, enquanto a literatura indígena foi e ainda é invisibilizada, ao mesmo tempo também está ganhando visibilidade através da constante luta de seus autores e leitores.

Em seus estudos, Souza (2015) discorre sobre o cenário político e econômico no país e a resistência indígena ao longo da história, mencionando a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e o reconhecimento legal aos direitos dos povos indígenas, conforme o artigo 231. Sobre esse contexto, a autora (Souza, 2015) constata que a literatura se apresenta como um instrumento de resistência, capaz de registrar as experiências dos povos indígenas e enaltecer sua memória e diversidade cultural.

Graúna (2013), por sua vez, entende que a luta dos povos originários pelo direito à palavra “oral ou escrita configura um processo de (trans)formação e (re)conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia e (re)afirmar o compromisso em denunciar a triste história da colonização e os seus vestígios na globalização [...]” (Graúna, 2013, p. 54). A autora, ainda, ressalta que quando o assunto é a literatura indígena, surgem obstáculos relacionados ao reconhecimento e ao preconceito literário, muitas vezes ocultos sob disputas doutrinárias. Essa produção vem ocupando historicamente um espaço marginal, no qual poucos percebem a força e a vitalidade que ela carrega. Nesse contexto, torna-se relevante analisar de que maneira o ensino de literatura vem sendo abordado nas escolas, especialmente considerando a abordagem dos documentos oficiais relacionados ao conteúdo de Língua Portuguesa.

A segunda categoria se refere à percepção da variedade de grupos étnicos presentes em uma sociedade, instituição ou espaço, reconhecendo as diferentes origens culturais, linguísticas e históricas. É fundamental que a diversidade étnica seja expressa e protagonizada pelos próprios povos indígenas, permitindo uma mudança na abordagem tradicional adotada pelas escolas em relação às questões indígenas. Nesse sentido, a perspectiva decolonial, ao questionar a dominação do poder e do conhecimento eurocêntrico, contribui para a valorização da diversidade étnico-cultural e para o reconhecimento de diferentes formas de organização social e produção de saberes.

O propósito de conscientizar a sociedade sobre a diversidade étnica, cultural e linguística, conforme propõe Daniel Munduruku (2017), manifesta-se nas obras de diversos autores da literatura indígena contemporânea. Frequentemente, isso ocorre por meio da publicação das histórias dos povos aos quais pertencem, em um movimento que busca tanto o

reconhecimento de suas especificidades dentro da pluralidade dos povos originários do Brasil atual, quanto a reivindicação de sua presença na história do país, propondo uma revisão da narrativa oficial. A respeito disso, Thiél (2006, p. 232) relata que “a escrita desenvolvida por escritores indígenas brasileiros propõe uma revisão da história oficial do Brasil e a inclusão da perspectiva de comunidades consideradas periféricas frente à cultura hegemônica nacional”. De acordo com a autora, as textualidades indígenas frequentemente articulam narrativas que propõem uma releitura da história de nações marginalizadas, em contraponto à versão oficial dominante.

Em sua obra *A terra dos mil povos*, Kaká Werá Jecupé (2020) aborda o significado de ser indígena, apresentando a perspectiva nativa sobre o tema, além de destacar a existência da diversidade étnica anterior à chegada do invasor português. Ao responder à pergunta “o que é índio?”, que introduz a primeira parte do livro, Jecupé (2020) inicia sua narrativa em oposição ao discurso colonial, marcado por uma visão eurocêntrica e reducionista que uniformizou todos os povos originários sob a denominação genérica de “índios”. Nesse contexto, o autor afirma:

O índio não se chamava nem se chama de índio. O nome índio veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do sol, da lua e do sonho. (...) Antes de existir a palavra “índio” para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons. (Jecupé, 2020, p. 18)

No trecho mencionado, o autor não apenas se opõe à lógica da dominação colonial, mas também propõe o uso da expressão “povos indígenas”, trazendo a noção de diversidade étnica e cultural.

Considerando que o livro didático é permeado por diversos discursos, e articulando-o às categorias de (in)visibilização da literatura indígena e da diversidade étnico-racial previamente delineadas, este estudo será orientado pelos conceitos de dialogismo e responsividade, tal como formulados pelo círculo bakhtiniano.

Para isso, adotamos a Análise Dialógica do Discurso como referencial teórico-metodológico, com o propósito de investigar os enunciados presentes nas atividades interpretativas referentes aos textos da literatura indígena, bem como as respostas das docentes entrevistadas durante a pesquisa.

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) configura-se como um campo teórico-metodológico, cuja constituição se dá a partir das formulações filosófico-linguísticas de

Mikhail Bakhtin (1895–1975) e dos integrantes do chamado Círculo de Bakhtin. A obra desse grupo tem sido amplamente retomada e reelaborada por pesquisadores brasileiros voltados à compreensão do discurso como prática social, ideológica e interacional.

Introduzimos as concepções bakhtinianas sobre discurso mediadas pela leitura de Fiorin (2011). Baseado nos estudos do teórico russo Mikhail Bakhtin, Fiorin (2011) afirma que todo enunciado, independentemente de sua extensão, está inserido em uma relação dialógica. Isso significa que, ao construir seu discurso, o enunciador considera e incorpora, de alguma forma, as vozes e discursos de outros, que se fazem presentes em seu próprio posicionamento. Assim, o dialogismo é inerente a todo enunciado, uma vez que a linguagem se constitui por meio do diálogo constante, cada enunciado responde a outros já proferidos e antecipa respostas futuras.

Segundo Brait e Melo (2021), as noções de Enunciado e Enunciação ocupam um lugar central na concepção de linguagem que orienta o pensamento bakhtiniano. Essa concepção compreende a linguagem como um fenômeno constituído historicamente, atravessado por dimensões culturais e sociais, e indissociável dos sujeitos, discursos e contextos concretos de comunicação que a produzem e a sustentam.

Ao tratar do conceito e da dimensão do enunciado, Brait e Melo (2021) destacam que um dos aspectos fundamentais do enunciado é sua orientação para um interlocutor, ou seja, o fato de ser dirigido a um destinatário. Para as autoras, todo enunciado pressupõe a presença de um autor e de um destinatário, cuja figura pode assumir múltiplos perfis e dimensões, revelando a complexidade das relações interlocutivas no processo discursivo.

As manifestações discursivas, presentes em todas as esferas da atividade humana, concretizam-se por meio de enunciados que se organizam conforme determinados gêneros discursivos. Tais gêneros, segundo Bakhtin (2011, p. 262), são compreendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, estruturados a partir de situações comunicativas recorrentes na vida social, funcionando, assim, como formas historicamente determinadas de mediação entre os sujeitos na interação verbal.

Conforme Bakhtin (2011), os gêneros discursivos orientam todo ato de linguagem, uma vez que se realiza por meio de enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos. Para o filósofo, a linguagem é uma prática constitutiva que se efetiva na interação verbal, exigindo que o sujeito se aproprie dos recursos linguísticos para provocar no interlocutor o efeito de sentido pretendido. É nesse processo de produção responsiva e ativa que se manifesta a natureza dialógica da linguagem.

Em sua obra *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin aprofunda as reflexões sobre o ativismo e a responsividade no diálogo. A obra enfatiza o papel ativo do interlocutor na comunicação discursiva, desafiando concepções de língua e linguagem centradas exclusivamente sob a ótica do falante. Para Bakhtin (2011), a resposta ativa, ou responsividade, consiste na compreensão profunda de um enunciado, manifestando-se quando o interlocutor o transforma, complementa ou o ressignifica de algum modo.

Segundo a concepção bakhtiniana (2011, p. 275), “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Assim, é a responsividade que possibilita ao leitor ou ouvinte dar sequência a um enunciado ou interrompê-lo.

Como já mencionado, decidimos pela realização do estudo de caso, reconhecendo a relevância de ouvir os docentes que têm utilizado os livros didáticos investigados, para compreender suas percepções e experiências em relação aos conteúdos abordados, às metodologias empregadas e às possíveis limitações e potencialidades desses materiais, quanto ao ensino de literatura indígena no contexto da prática pedagógica.

Assim, como meio de realização do estudo de caso, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pela utilização de um roteiro previamente elaborado¹⁰, que serve como guia para a condução da coleta de dados, permitindo ao entrevistador certa flexibilidade para aprofundar questões emergentes ao longo do diálogo.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023) afirmam que essas favorecem, por meio da interação verbal, a captação de significados, valores, crenças e percepções dos participantes. Sua natureza flexível e adaptável torna possível uma compreensão mais aprofundada da realidade escolar, muitas vezes de difícil alcance por meio de outros métodos ou instrumentos de pesquisa.

Reafirmamos que a análise dos discursos dos docentes entrevistados foi conduzida a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, cujas contribuições oferecem subsídios fundamentais para a compreensão da linguagem enquanto prática discursiva.

Sobre o estudo de caso, buscamos investigar os aspectos que influenciam a valoração da literatura indígena pelos docentes de Língua Portuguesa, indagando sobre o que eles levam em consideração durante o planejamento das aulas, o que conhecem ou não sobre literatura indígena, se consideram esta temática relevante, bem como se já participaram de discussões sobre a Lei nº 11.645/2008 nas formações ofertadas pela rede municipal e/ou em outros

¹⁰ Verificar APÊNDICE.

espaços. O estudo em questão foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA) e aprovado.

Para a realização das entrevistas, os convites foram enviados por e-mails institucionais, assim como entregues pela coordenação da escola via ofício aos professores de Língua Portuguesa, lotados nos turnos matutino e vespertino, em uma escola municipal da referida rede.

Após verificação dos aceites dos docentes, foi elaborado um cronograma de agendas para as entrevistas. Por meio da ferramenta de videoconferência Google Meet, seguimos um roteiro específico estruturado com perguntas sobre a temática em estudo. Os entrevistados foram questionados quanto à concordância com a gravação da reunião, assim como avisados da não identificação dos seus nomes na pesquisa.

Quanto à escolha de uma escola pública municipal, essa fica localizada no bairro Miritiua, na zona urbana do município de São José de Ribamar-MA. A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, com turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, a partir do segundo semestre de 2025, passou a funcionar no turno noturno, com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha dessa escola justifica-se pelo fato de ser um espaço já conhecido, no qual leciono. A instituição costuma desenvolver ações e projetos relacionados às temáticas culturais, sejam eles planejados pela própria escola ou propostos pela rede municipal.

Nesta seção, identificamos algumas informações iniciais, obtidas por meio das entrevistas. Acreditamos que a sistematização desses dados contribui de modo significativo para a compreensão dos discursos analisados ao longo do estudo. Ao apresentarmos quem são as colaboradoras, como se identificam, seu tempo de atuação na docência, além dos turnos e das escolas em que trabalham, evidenciamos aspectos essenciais de suas trajetórias profissionais. Esses elementos revelam o conhecimento e a experiência que possuem, refletindo na compreensão dos seus posicionamentos.

Entrevistamos mulheres, com idade acima de 41 anos, autodeclaradas como preta, negra e branca, respectivamente. Em função da não identificação dos seus nomes, escolhemos fazer referência a três povos indígenas que habitam o Maranhão: Tremembé do Engenho, Guajajara e Gamela. Os nomes das etnias atribuídos às colaboradoras foram selecionados considerando a presença do povo Tremembé do Engenho no município de São José de Ribamar; a referência ao povo Guajajara feita por duas professoras, que mencionaram ter

alunos dessa etnia em suas escolas; e a escolha do termo Gamela¹¹, em razão de o município ter sido, historicamente, território ocupado por esse povo antes da invasão portuguesa.

A seguir, apresentamos o quadro descritivo, no qual traçamos um perfil das colaboradoras:

Quadro 4 – Identificação das colaboradoras.

Colaborador(a)	Gênero	Faixa etária	Como se autodeclara	Tempo de atuação como docente na escola	Turno de trabalho na escola	Trabalha em outra escola? Se sim, quantas além desta?
Professor(a) Tremembé do Engenho	feminino	acima de 41 anos	preta	9 anos	matutino e vespertino	Não.
Professor(a) Guajajara	feminino	acima de 41 anos	negra	10 anos	vespertino	Sim, trabalha em mais uma escola.
Professor(a) Gamela	feminino	acima de 41 anos	branca	7 anos	matutino e vespertino	Sim, trabalha em mais uma escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as informações apresentadas, destacamos a questão da autodeclaração, especialmente pela lembrança da docente Tremembé do Engenho, que, durante a entrevista, recordou que em sua Certidão de Nascimento consta o registro como morena. A professora

¹¹ Conforme Jesus (2024, p.35), os registros presentes no Livro Tombo da paróquia de São José de Ribamar indicam que “as terras que hoje compõem o município foram inicialmente habitadas por índios Grandes ou Gamelas”.

declarou que a compreensão sobre as questões identitárias no ano de 1973 era diferente do entendimento atual, além de ter relatado que algumas pessoas a consideram como parda.

As docentes possuem um tempo considerável de atuação na escola, ou seja, acima de cinco (5) anos e apenas a professora Guajajara trabalha em único turno (vespertino), diferente das demais que atuam nos turnos matutino e vespertino, na própria escola. As docentes Guajajara e Gamela informaram que também lecionam em outras escolas das zonas urbana e rural, respectivamente, pertencentes à rede pública municipal de São Luís-MA.

A pergunta sobre o tempo de atuação docente na escola pesquisada evidencia que as professoras já apresentam experiência consolidada no componente curricular Língua Portuguesa. Por seu tempo de atuação, identificamos que elas conhecem a organização e o cotidiano da escola, a realidade da comunidade escolar, utilizam os materiais didáticos oferecidos pela rede e conseguem estabelecer comparações com outras experiências, uma vez que já trabalharam ou ainda trabalham em diferentes contextos educativos.

Conforme já mencionado, os dados obtidos por meio das entrevistas foram organizados e examinados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A partir das respostas das entrevistadas, buscamos elaborar categorias temáticas para, em seguida, analisarmos esses discursos sob a orientação da perspectiva dialógica bakhtiniana. Tal discussão também é embasada nos estudos acerca da Formação de professores, da Educação para as relações étnico-raciais, dos Estudos Decoloniais, bem como dialogam com os teóricos indígenas.

Na sequência, apresentamos as etapas metodológicas que orientaram o processo analítico, conforme descrito na figura abaixo.

Figura 2 – Etapas metodológicas.



Fonte: Elaborado pela autora.

As etapas referentes à leitura minuciosa do material, à elaboração das categorias e à análise das respostas das docentes, com base nas categorias previamente definidas, mostraram-se fundamentais para a construção da proposta pedagógica, concebida como produto desta pesquisa.

As categorias definidas para análise são: (1) “literatura indígena nos materiais didáticos” e (2) “formação de professores”. A primeira categoria diz respeito à forma como as produções literárias de autoria indígena são (ou não) contempladas nos livros e materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, buscamos identificar o espaço atribuído à literatura indígena no currículo, os critérios de escolha de atividades, textos ou obras literárias e as perspectivas a partir das quais são trabalhados em sala de aula e as possíveis ausências ou silenciamentos quanto à representatividade dos povos indígenas e de suas narrativas. Essa categoria permitiu observar, ainda, de que modo os materiais didáticos contribuem, ou deixam de contribuir, para a valorização das culturas indígenas e para a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008.

A segunda categoria, “formação de professores”, refere-se às experiências formativas das docentes no que concerne ao ensino da literatura e das culturas indígenas. Consideramos, nesse âmbito, a presença (ou ausência) de discussões sobre a temática na formação continuada, bem como as estratégias pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Essa categoria possibilitou compreender as percepções, os desafios e as necessidades das professoras diante do compromisso de promover uma prática educativa que reconheça e valorize a diversidade étnico-cultural presente na escola.

Sendo assim, as análises mais detalhadas sobre os demais questionamentos direcionados às colaboradoras estão evidenciadas em um dos capítulos desta dissertação.

4 O GUIA DIGITAL PNLD 2024 E A COLEÇÃO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

O Guia Digital PNLD 2024 fornece diretrizes específicas acerca das obras aprovadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de orientar os professores na escolha dos livros didáticos a serem adotados em suas aulas no quadriênio 2024-2027. As orientações contidas no documento contribuíram para embasar o processo de escolha efetuado pelos docentes no ano de 2023. Para cada coleção aprovada pela equipe de profissionais avaliadores, consta uma resenha no Guia Digital, trazendo informações relevantes sobre as obras didáticas.

Na seção inicial “Por que ler o guia?”, consta uma orientação aos docentes de que as coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2024, “foram avaliadas por diversos profissionais da educação, os quais realizaram uma análise de excelência, baseada nos princípios éticos, políticos e estéticos da educação nacional” (Brasil, 2023, p. 63). O Guia Digital PNLD 2024 apresenta resenhas de 11 coleções de Língua Portuguesa, dentre elas, a coleção *Português Linguagens*, analisada neste estudo. Na seção seguinte, faremos considerações a respeito da resenha da referida coleção, apresentada no Guia Digital de Língua Portuguesa.

4.1 Análise da resenha da coleção *Português Linguagens*

A decisão por analisar esta resenha partiu da observação das pesquisas de Biazetto (2017), Oliveira (2015) e Sá (2019), selecionadas na sistematização do Estado da Arte. As pesquisadoras buscaram verificar, nas resenhas selecionadas, os posicionamentos acerca do trabalho com a leitura literária e as possíveis referências à Lei nº 11.645/08.

O Guia Digital de Língua Portuguesa apresenta as resenhas organizadas nas seguintes seções: *Visão geral*, *Descrição da obra*, *Análise da coleção didática* e *Em sala de aula*. Entre os critérios estabelecidos para a avaliação pedagógica das coleções, o documento ressalta a observância à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação. Dentre os textos normativos mencionados, sobressaem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, com suas alterações (Lei nº 9.394/1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004). No que se refere aos princípios essenciais à construção da cidadania e ao convívio social, destaca-se a exigência de

que a obra didática valorize e promova “positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social” (Brasil, 2023, p. 67).

Na seção “Visão Geral”, os avaliadores apresentam como a coleção didática é estruturada, tratam da relação dos objetos de conhecimento elencados e das competências e habilidades mencionadas na BNCC e destacam que, dentre as propostas contidas nos livros, há um incentivo ao “diálogo e o debate com respeito às diferenças, viabilizando o trabalho com análises críticas e propositivas” (Brasil, 2023, p. 185). Na seção “Descrição da obra”, os avaliadores ressaltam a forma como o Manual do Professor está estruturado, enfatizando que ele apresenta intervenções específicas, acompanhadas de sugestões e expectativas de respostas para cada atividade do Livro do Estudante. Além disso, é feita uma análise detalhada deste último, evidenciando que cada Unidade se inicia com uma abertura, na qual é apresentado o tema orientador das atividades, bem como a seção “Fique ligado!”, que propõe, de modo complementar, indicações de livros, filmes e outros recursos culturais.

Na seção “Análise”, o Guia aponta que, entre as propostas de leitura e escuta presentes na coleção, são contempladas práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, com variações de extensão e de complexidade, os quais circulam em distintos campos da atividade humana, em conformidade com o que estabelece a BNCC. Em relação aos textos que compõem os livros, o Guia informa que eles tratam de temáticas diversificadas, próximas ao universo das culturas juvenis e relacionadas ao contexto escolar e às experiências dos estudantes. Destaca-se ainda que essas leituras podem favorecer o debate sobre questões relevantes para os adolescentes que frequentam os últimos anos do Ensino Fundamental.

Sobre as atividades direcionadas às práticas de leitura e escrita, os avaliadores destacam que essas “contribuem para o multiletramento dos estudantes e colaboram no desenvolvimento do leitor literário” (Brasil, 2023, p. 186). Outro ponto enfatizado diz respeito à abordagem de gêneros discursivos contemporâneos (como infográficos, podcasts e resenhas em vídeo), bem como às propostas de produção que envolvem gêneros mais tradicionais no contexto escolar, tais como cartas, contos, artigos de divulgação científica, resumos, entre outros.

A última seção, intitulada “Sala de aula”, é direcionada aos professores e salienta que a coleção analisada oferece propostas e percursos metodológicos que visam possibilitar a implementação integrada das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O

texto reforça, ainda, a necessidade de seguir as Orientações Gerais e Específicas do Manual do Professor, visto que podem contribuir de maneira significativa para ampliar o aproveitamento dos estudos abordados na coleção, servindo como apoio essencial ao trabalho pedagógico em sala de aula.

Os avaliadores também observam que “as atividades de produção textual oral, escrita e multimodal apresentadas, contêm, em geral, roteiros de desenvolvimento bem estruturados que facilitam a execução das atividades pelos estudantes e o trabalho do professor” (Brasil, 2023, p. 186). Ademais, ressaltam que esses roteiros podem servir de referência para a elaboração de novas propostas de produção textual em diferentes formas de expressão.

Após a análise da resenha da coleção *Português Linguagens*, percebemos que a avaliação da coleção se apresenta de uma forma geral, sem destacar as limitações da obra quanto à presença da literatura afro-brasileira e indígena, por exemplo. Um dos questionamentos observados pelos avaliadores durante a análise das coleções foi “a coleção didática promove positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social?” (Brasil, 2023, p. 61). Dessa forma, caso algum dos volumes da coleção deixasse de contemplar a produção literária de autores(as) indígenas, tal ausência deveria ser sinalizada na resenha, de modo a informar o docente.

Compreendemos que o propósito das resenhas é auxiliar os docentes a realizarem uma seleção criteriosa e reflexiva das obras mais adequadas ao trabalho pedagógico, buscando orientar a escolha, e não a induzir. No entanto, notamos uma falha quanto à informação mais detalhada destes aspectos relevantes, já que nas resenhas das coleções *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem* e *Teláris Essencial: Português* são mencionadas informações que constam nas obras, tanto em relação às escritoras brasileiras negras e indígenas citadas, quanto à presença da literatura afro-brasileira e indígena.

Assim, consideramos que a resenha da coleção em destaque se limita a destacar aspectos gerais da obra, sem abordar a ausência de produções literárias indígenas, o que resulta em uma contribuição parcial para o processo de escolha dos livros pelos professores. Reconhecemos que esse não é o único recurso disponível aos docentes, já que as editoras também fornecem materiais de divulgação, como os próprios livros didáticos, porém, avaliamos que a resenha poderia oferecer uma análise mais aprofundada dos LD, para que os

professores pudessem estabelecer uma comparação entre as obras didáticas, tendo acesso tanto às especificações quanto às ausências já apontadas.

Convém mencionar, entretanto, nosso desconhecimento sobre esse tipo de documento (resenha) para seleção dos LD, afinal, somente buscamos analisá-lo após a observação dos trabalhos selecionados no Estado da arte. Como mencionado anteriormente, temos acesso aos materiais de divulgação pelas editoras e, geralmente, avaliamos as coleções a partir destes materiais. Percebemos que as resenhas não são divulgadas mais amplamente, no entanto, o acesso a essas análises constitui-se como uma possibilidade de percepção das adequações e das ausências em cada coleção didática, mesmo verificando que algumas considerações deixam de ser mencionadas. Vale destacar que o trabalho de análise das obras didáticas é realizado por pesquisadores, o que impede não apenas a propagação de informações equivocadas sobre os conteúdos curriculares, mas também permite evidenciar os livros que abordam as relações étnico-raciais para a ampliação de discussões relevantes não apenas no espaço escolar, mas para além deste.

4.2 Análise dos livros didáticos da coleção *Português Linguagens*

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, da Coleção *Português Linguagens*, equivalentes aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da Editora Saraiva, cujos autores são William Cereja e Carolina Dias Vianna, os quais formam *corpus* desta pesquisa.

Acerca dos autores, são disponibilizadas as seguintes informações: William Cereja é Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor na rede particular de ensino em São Paulo (SP). Já a autora Carolina Dias Vianna é Doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP) e atuou como professora nas redes pública e particular de ensino nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

No que diz respeito ao acesso às obras didáticas, recorreremos tanto aos exemplares físicos quanto às edições digitais do Manual do Professor, que é o material destinado aos docentes da rede pública municipal de São José de Ribamar-MA. A identificação “Manual do professor” consta na capa dos livros, isto é, o livro completo constitui-se de duas partes, conforme descrito a seguir:

Quadro 5 – Organização do livro analisado.

Divisões do livro do professor (físico e digital)	Seções
Manual do professor	Apresentação, Sumário, Orientações gerais e Orientações específicas.
Livro do Estudante	Apresentação, Conheça seu livro, Sumário, Unidades 1 a 4, Referências bibliográficas comentadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas partes e seções descritas acima são comuns para todos os volumes da coleção. Ressaltamos que o Manual do professor é o espaço em que o autor apresenta suas propostas e estabelece um diálogo direto com o docente, fundamentando suas escolhas e aprofundando-se nas abordagens teóricas que sustentam sua prática. Os textos apresentados nas seções do Manual do professor diferem nos quatro volumes quanto às Orientações específicas. Já no Livro do Estudante, o único texto repetido é o da seção Apresentação.

Os livros didáticos desta coleção estão organizados em 4 unidades, subdivididas em 3 capítulos cada. O início de cada unidade apresenta uma imagem (pintura, fotografia ou cartum) que é explorada em conjunto com um texto literário. Cada unidade é organizada em torno de um tema e cada capítulo está dividido em três seções: (1) Estudo do texto, (2) A língua em foco e (3) Produção de texto, conforme visualizamos na imagem seguinte.

Figura 3 – Sumário do livro *Português Linguagens: 7º ano*

Unidade 1	Terror, suspense e medo.....10
Capítulo 1 – Um labirinto na noite	13
↳ A música de Alton Cardoso	14
Estudo do texto	19
Compreensão e interpretação	19
A linguagem do texto	21
Tecendo ideias	22
A língua em foco	23
Reformando os valores sobre valores	23
Estrutura do texto	25
Verbo irregular e verbo irregular	25
Formas verbais do verbo	26
Locuções verbais	27
Semântica e discurso	28
De olho na escrita: Lemos de O. de J.	29
Para escrever: com ideias e narrativa	31
Produção de texto	32
Conto de terror	32
Identidade e narrativa: exemplos	33
Apresente e sua vez	34
Qualidade em foco	35
Relacionando o conto de terror	36
Capítulo 2 – Tem uma luzinha no meio	38
↳ A contação de histórias	39
Estudo do texto	40
Compreensão e interpretação	40
A linguagem do texto	41
Tecendo ideias	42
A língua em foco	43
Qualidade	44
Semântica e discurso	45
De olho na escrita	46
Produção de texto	47
Qualidade em foco	48
Apresente e sua vez	49
Qualidade em foco	50
Relacionando o conto de terror	51
Capítulo 3 – O mundo do medo	53
↳ O mundo do medo de R. S. A. M. M.	54
Estudo do texto	55
Compreensão e interpretação	55
A linguagem do texto	56
Tecendo ideias	57
A língua em foco	58
Qualidade	59
Semântica e discurso	60
De olho na escrita	61
Produção de texto	62
Qualidade em foco	63
Apresente e sua vez	64
Qualidade em foco	65
Relacionando o conto de terror	66
Passando a língua	67
Intervalo	68
Referências bibliográficas comentadas	69

Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.6.

Para a investigação dos livros, no primeiro momento, analisamos as seções do Manual do professor, observando a descrição indicada no sumário. No Livro do Estudante, examinamos as seções presentes no material, assim como a estrutura do sumário, lendo os títulos das unidades e dos textos, além dos autores selecionados, a fim de identificarmos literatos indígenas na obra.

No segundo momento, dedicamo-nos a localizar nos livros didáticos as referências à cultura e à produção literária indígena, recorrendo à pesquisa no formato digital, por meio da busca pelo termo “indígena” a fim de verificarmos outros textos/atividades não percebidos nas observações anteriores. Na sequência, serão expostas informações concernentes à investigação dos livros.

4.2.1 LD 6º ano: como a literatura indígena pode ser evidenciada?

O livro didático *Português Linguagens: 6º ano* possui 404 páginas. A obra reúne gêneros textuais como: conto maravilhoso, texto dramático, história em quadrinhos, diário pessoal, propaganda, dentre outros.

Quanto aos objetivos do volume mencionados no Manual do Professor, os autores citam o 6º ano como uma fase escolar que representa uma ruptura importante, considerando tanto as mudanças relacionadas aos estudos anteriores nos Anos Iniciais quanto à faixa etária desses estudantes, logo, resolveram propor “temáticas que, por um lado, contemplam elementos desse universo infantil e, por outro, já apontam para a emergência da personalidade jovem” (Cereja; Vianna, 2022, p. 67). De modo semelhante, em articulação com essas temáticas, selecionou-se um conjunto de gêneros textuais para subsidiar o trabalho com as diferentes práticas de linguagem.

Enfatizamos que nosso propósito se constitui em averiguar os processos de (in)visibilização dos/as literatos/as indígenas nos livros didáticos e investigar os enunciados das atividades interpretativas relacionadas aos textos da literatura indígena, analisando de que forma as questões valorizam a diversidade étnica.

A investigação de todo o livro didático revelou a referência à literatura indígena apenas em uma unidade do livro didático. Os autores do livro selecionaram o poema “Intervenção humana”, da escritora Márcia Kambeba, e o apresentaram na primeira página da Unidade 4 intitulada “Verde, adoro ver-te!”, mas não deram destaque ao texto no Sumário da obra didática.

No primeiro momento de observação do sumário desse livro, não verificamos a menção a nenhum(a) autor(a) indígena, no entanto, identificamos a autoria indígena ao tratar da temática ambiental, o que consideramos um aspecto significativo, apesar de o texto constar apenas na última unidade do livro didático e sem destaque na listagem de capítulos e seções. Sabemos que em função das diversas atividades planejadas anualmente nos componentes curriculares, principalmente nos últimos bimestres, às vezes, a utilização da última unidade do livro fica comprometida, o que pode impossibilitar a leitura do referido texto. Logo, entendemos que à literatura indígena deveria ter sido atribuído um destaque maior, assim como foi direcionado a outros autores/textos no mesmo livro.

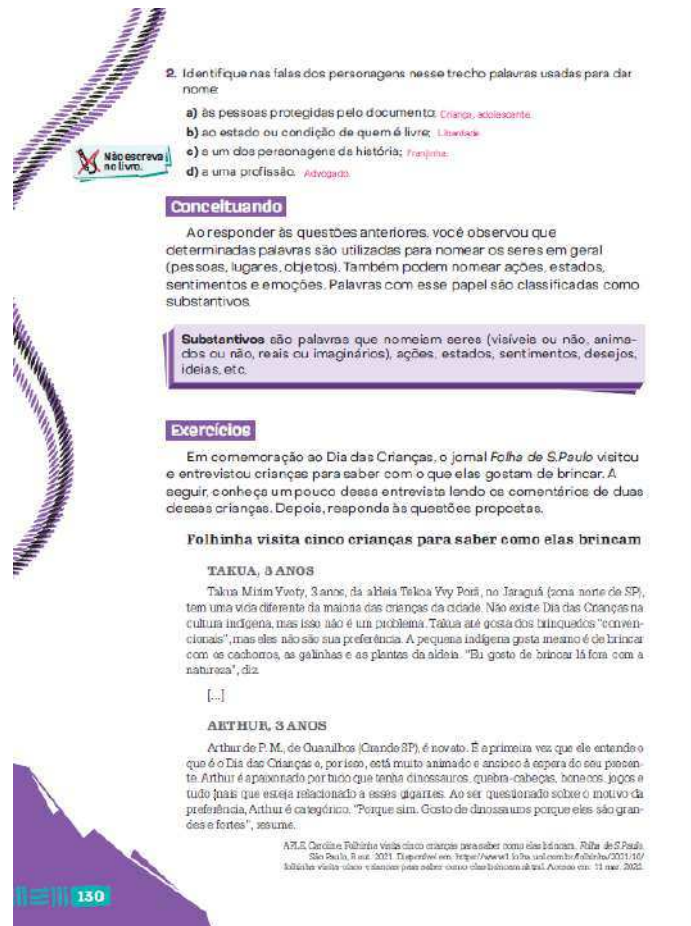
Mediante a busca pelo termo “indígena”, identificamos na Unidade 1, Capítulo 1, o texto intitulado “As línguas do Brasil e o português no mundo” (p. 24). No texto, há informações sobre o número de línguas indígenas faladas no país tanto no séc. XI quanto atualmente. Destacamos o seguinte trecho: “Historicamente, essa imposição de uma língua única começou no período da colonização do Brasil, como uma estratégia para criar uma identidade nacional e garantir o domínio dos portugueses sobre o extenso território brasileiro” (Cereja; Vianna, 2022, p. 24). Por meio desse excerto, os autores poderiam ter aprofundado a discussão sobre as línguas indígenas, abordando essa estratégia de dominação e silenciamento dos povos indígenas, além de informar sobre a cooficialização de línguas indígenas no Brasil, que iniciou em 2002, em São Gabriel da Cachoeira (AM), quando as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa foram reconhecidas como cooficiais junto à língua portuguesa.

Como sugestão de texto de autoria indígena a ser mencionado no livro, podemos mencionar tanto o livro bilíngue *Sawé: o grito ancestral*, de Daniel Munduruku, escrito em português e em Munduruku, quanto a obra *A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas*, do escritor Tiago Hakiy. Sobre a primeira obra, poderia ser utilizado um trecho do texto, um resumo para conhecimento dos leitores e questionamentos sobre a temática abordada. Quanto ao segundo livro, sugerimos o poema “A pescaria do Curumim” para análise. As duas obras apresentam termos advindos de línguas indígenas. A abordagem da língua indígena por meio da literatura constitui-se em uma estratégia pedagógica que, além de favorecer o contato com essa diversidade linguística, amplia o repertório cultural dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer a pluralidade de vozes que estruturam a diversidade cultural do país.

Ainda tratando de referências ao termo indígena, na Unidade 2, Capítulo 2, identificamos trechos de entrevistas com duas crianças da mesma idade, uma indígena e uma

não indígena, sobre o que gostam de brincar, em alusão ao Dia das Crianças, podendo ser verificado na imagem a seguir.

Figura 4 – Trecho da entrevista.



2. Identifique nas falas dos personagens nesse trecho palavras usadas para dar nome:

- a) às pessoas protegidas pelo documento: *Criança, adolescente;*
- b) ao estado ou condição de quem é livre: *Liberdade;*
- c) a um dos personagens da história: *Franjinha;*
- d) a uma profissão: *Advogado;*

Conceituando

Ao responder às questões anteriores, você observou que determinadas palavras são utilizadas para nomear os seres em geral (pessoas, lugares, objetos). Também podem nomear ações, estados, sentimentos e emoções. Palavras com esse papel são classificadas como substantivos.

Substantivos são palavras que nomeiam seres (visíveis ou não, animados ou não, reais ou imaginários), ações, estados, sentimentos, desejos, ideias, etc.

Exercícios

Em comemoração ao Dia das Crianças, o jornal *Folha de S.Paulo* visitou e entrevistou crianças para saber com o que elas gostam de brincar. A seguir, conheça um pouco dessa entrevista lendo os comentários de duas dessas crianças. Depois, responda às questões propostas.

Folhinha visita cinco crianças para saber como elas brincam

TAKUA, 8 ANOS

Takua Mirim Yvoty, 8 anos, da aldeia Telcha Yvy Poit, no Itaquá (zona norte de SP), tem uma vida diferente da maioria das crianças da cidade. Não existe Dia das Crianças na cultura indígena, mas isso não é um problema. Takua até gosta dos brinquedos "convencionais", mas eles não são sua preferência. A pequena indígena gosta mesmo é de brincar com os cachorros, as galinhas e as plantas da aldeia. "Eu gosto de brincar lá fora com a natureza", diz.

[...]

ARTHUR, 8 ANOS

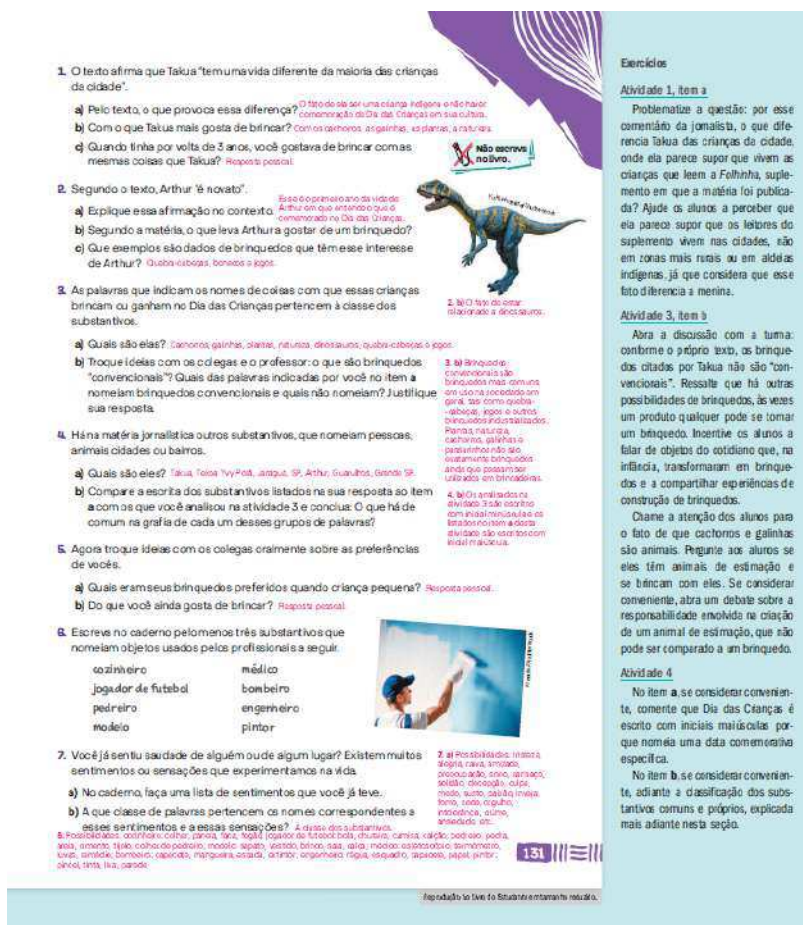
Arthur de P.M., de Guanabara (Grande SP), é novato. É a primeira vez que ele entende o que é o Dia das Crianças e, por isso, está muito animado e ansioso à espera do seu presente. Arthur é apaixonado por tudo que tenha dinossauros, quebra-cabeças, bonecos, jogos e tudo mais que esteja relacionado a esses lugares. Ao ser questionado sobre o motivo da preferência, Arthur é categórico. "Porque sim. Gosto de dinossauros porque eles são grandes e fortes", resume.

APLE Carolina Folhinha visita cinco crianças para saber como elas brincam. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 mai. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/10/folhinha-visita-cinco-criancas-para-saber-como-elas-brincam.shtml>. Acesso em: 11 mai. 2022.

Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.130.

Os autores apresentaram uma questão (1ª pergunta) a respeito da fala da criança indígena, assim como uma problematização (comentários ao lado), a partir do comentário da jornalista sobre a criança Takua Mirim Yvoty, conforme verificamos a seguir.

Figura 5 – Atividade e orientação ao professor.



Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.131.

Além da problematização proposta pelos autores, sugerimos um questionamento que levasse à discussão sobre a presença das crianças indígenas não apenas nas aldeias, mas também nas cidades. A entrevistada pertence à aldeia Tekoa Yvy Porã, no Jaraguá (zona norte de São Paulo), mas pode ter também acesso a brincadeiras e a brinquedos diferentes da sua cultura, o que não a tornará distante do seu povo e nem deixará de ser indígena. É válido promover essas compreensões nas escolas para evitar manifestações de caráter racista.

Na imagem seguinte consta a única referência literária indígena no LD e as orientações ao professor:

Figura 6 – Texto literário de autoria indígena e orientação ao professor.

Unidade 4
Verde, adoro ver-te!

BNCC
Competência geral: 4
Competências específicas de Língua: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 7, 8, 9
Habilidades: LF69LP46, LF69LP49, LF69LP28

A partir de uma leitura inicial, converse com os alunos sobre atividades que realizam com o objetivo de preservar o meio ambiente e se conhecem práticas dedicadas a essa causa. Pergunte também o que eles sabem sobre crimes ambientais, punições aos agressores, medidas de preservação, ONGs que trabalham em defesa do meio ambiente, etc. Depois, peça aos alunos que leiam o cartum e faça as perguntas à turma, incentivando-os a dizer o que pensam sobre o atual estado do meio ambiente, o que podemos fazer para preservá-lo, por quê, etc. Por fim, promova a leitura do cartum em conjunto com a do poema da escritora indígena Márcia Kambeba. Converse com os alunos sobre a literatura indígena e pergunte se eles conhecem algum escritor indígena, incentivando-os a compartilhar suas experiências com os colegas.

Chame a atenção dos alunos, no cartum, para a maneira como a Terra é retratada, remetendo a uma lata de lixo semiaberta, e para os elementos dentro dela, representando o lixo produzido pelo ser humano e descartado sem um destino apropriado. No cartum, a presença dos alienígenas, por sua vez, possibilita ao leitor sinalizar a impressão negativa que um ser que vive de fora para o planeta poderia ter ao notar que a Terra está completamente poluída. Assim, contextualize-se no cartum os conceitos de inteligência e sapiência mencionados no poema, colocando os seres humanos como responsáveis pela situação apresentada, embora sejam considerados seres inteligentes por serem racionais, providos de linguagem, tecnologia, etc.

A última estrofe, iniciada com "Mas...", introduz os argumentos contra o ser humano, podendo ser relacionada à crítica presente no cartum.

Verifique se os alunos compreendem pelo contexto o significado da palavra **sapiência** e, se necessário, oriente-os a consultar um dicionário.

Unidade 4

Intervenção humana
No território em que habita,
O homem como ser animal,
De todos é o mais perigoso,
Pelo seu diferencial.
É dotado de inteligência,
Tem o domínio da ciência,
É um ser sensacional,
Homem de grande sapiência.

Domina a fala e a escrita,
Constrói a morada onde habita,
Defensor da ética e da moral,
Faz o bem e faz o mal.
Mas destrói a natureza sem pena,
E nessa intervenção humana,
Contribui para um desastre total.
Não destrói com tua vida,
Pensas que és imortal?

Verde, adoro ver-te!

242

Deposição de Lixo do Pórcel em terreno ruralizado.

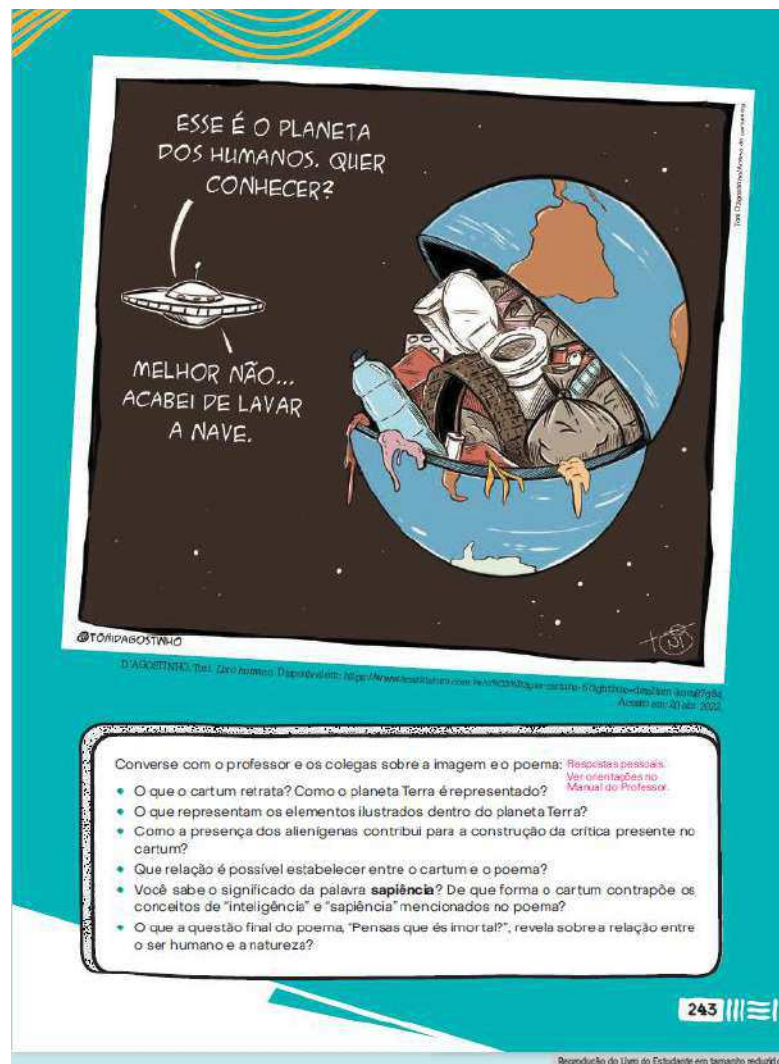
KAMBEBA, Márcia Wapisa. O Agente do saber. Rio de Janeiro: Casa Latina, 2020. p. 38. Disponível em: <https://www.casa-latina.org.br/wp-content/uploads/2020/06/03082020-04.pdf>. Acesso em: 10 de 2022.

Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.242.

Entre as propostas indicadas pelos autores mencionados, destacamos a leitura articulada do cartum com o poema da escritora indígena Márcia Kambeba. De modo complementar, os autores sugerem: “Converse com os alunos sobre a literatura indígena e pergunte se eles conhecem algum escritor indígena, incentivando-os a compartilhar suas experiências com os colegas” (Cereja; Vianna, 2022, p. 242). Entendemos que, nesse espaço, poderia ser inserida uma breve biografia da autora e informações sobre seu povo Omágua-Kambeba, para conhecimento dos discentes e docentes. Caso os professores não consigam pesquisar anteriormente informações sobre a autora ou até mesmo desconheçam consideravelmente autores(as) da literatura indígena, não conseguirão tecer comentários adicionais e pertinentes à aula.

Todavia, há questões interpretativas que abordam o poema citado, conforme podemos perceber:

Figura 7 – Questões sobre o poema.



Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.243.

As três últimas perguntas propostas dialogam com o poema. Na primeira questão, o aluno é indagado sobre a relação entre os dois textos, na segunda, a partir do significado do termo “sapiência”, há um questionamento sobre a oposição com a ideia do cartum e na terceira, o verso “Pensas que és imortal?” é citado para que o estudante questione a relação entre o ser humano e a natureza. Destacamos que são perguntas pertinentes, mas o ativismo, a atuação literária e a defesa dos territórios e das culturas dos povos indígenas presentes na obra da autora Márcia Kambeba, direcionam as indagações para questões mais abrangentes.

O título do poema “Intervenção humana” permite indagar até onde essa intervenção tem chegado, por exemplo, nos territórios indígenas, em nome do progresso e do desenvolvimento do país. Outras possibilidades de reflexão dizem respeito à diferença de pensamentos entre indígenas e muitos não indígenas quanto ao cuidado do território, bem

como sobre a intensa exploração dos recursos naturais do planeta, servindo ao enriquecimento de alguns, enquanto outros continuam sendo excluídos. Os termos “inteligência”, “sapiência” e “ciência”, citados no poema, podem possibilitar questionamentos quanto à sabedoria ancestral dos povos originários e sua profunda conexão com seus territórios e seus conhecimentos tradicionais da fauna e flora, diferente de uma inteligência humana que recorre à destruição como meio de expandir seus lucros.

A análise do poema pode nos levar a observar que os territórios indígenas se configuram como espaços de resistência frente às investidas do capitalismo, materializadas em atividades como a mineração, a exploração madeireira, a monocultura, a pecuária, entre outras práticas de caráter predatório. Tais problemáticas, ao incidirem diretamente sobre a realidade brasileira, devem igualmente ser tematizadas nos livros didáticos. A omissão quanto a essas questões implica convivência com tais formas de exploração. Nesse sentido, torna-se necessário refletir criticamente sobre os interesses que se reproduzem, quando optamos pelo silêncio.

O gênero textual proposto na Unidade 4, Capítulo 1, é “entrevista”. O texto em destaque desse capítulo é uma entrevista com um jornalista estadunidense que mora em Nova Iorque, sobre mudanças climáticas causadas pelo aquecimento global e consta nas páginas 246 a 248 do LD. Considerando que o primeiro texto da Unidade 4 é um poema de autoria indígena e que as discussões precisariam ser melhor aprofundadas pelos autores, avaliamos que a contribuição mais coerente seria a leitura de uma entrevista com um indígena, abordando essa temática do ponto de vista de quem sempre defendeu o planeta. Nesse caso, o entrevistado poderia ser o ambientalista e filósofo Ailton Krenak ou ainda o líder Yanomami Davi Kopenawa.

Portanto, a abordagem da temática ambiental, tão cara aos povos indígenas, sem uma presença mais expressiva de textos de autoria indígena, sejam literários ou não, torna-se um dos aspectos desfavoráveis desse material.

As categorias “(in)visibilização da literatura indígena” e “diversidade étnica” foram contempladas no LD do 6º ano de forma insuficiente, pois apresenta-se apenas um texto de autoria indígena, na última unidade do material e sem destaque no próprio sumário. Essa ausência constitui um processo de invisibilização dessa literatura, à medida em que não se evidencia a produção literária indígena, da mesma forma em que se valoriza os diversos textos de autores não indígenas presentes no livro.

Tratando sobre o dialogismo, Bezerra (2021, p. 194) o reconhece como “um procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim”. Assim, o autor se reconhece na imagem que o leitor faz dele, portanto, existe uma projeção de situação comunicativa, mesmo sem estar próximo do outro ou até concordar com ele. Quando o autor do LD seleciona determinados escritores, textos e atividades, ele propõe um diálogo dos leitores apenas através dessa escolha textual anteriormente feita. No caso do LD 6º ano, seus autores possibilitaram aos leitores uma relação dialógica com apenas uma autora da literatura indígena e três enunciados de questões interpretativas, o que tornou esse processo limitado, mas possível de ser prolongado, caso os docentes proponham aos discentes outras leituras diferentes das disponíveis no LD.

Os enunciados das questões sobre o poema dialogam com os leitores de forma incipiente, pois, conforme indicado anteriormente, há diversas possibilidades de aprofundar as discussões, a exemplo da obra de Márcia Kambeba, que deixou de ser mencionada de modo mais detalhado. O discurso presente nos enunciados demonstra um distanciamento dos autores quanto a questões tão relevantes que poderiam ser abordadas, restringindo-se mais a questionamentos gerais, como “Você sabe?”, “O que revela?”, “É possível?”, além de constar a informação “Respostas pessoais. Ver orientações no Manual do Professor.” (Cereja; Vianna, 2022, p. 243) destacado em vermelho. Ou seja, não há um posicionamento nem mesmo na sugestão de respostas para essas questões. As orientações ao professor presentes na página anterior direcionam as respostas, mas não permitem um diálogo mais preciso com os professores, o que poderia favorecer as intervenções durante a aula.

Ao elaborarem questões sobre o poema, os autores permitem que a categoria responsividade, proposta por Bakhtin, manifeste-se a partir das respostas direcionadas aos enunciados. No LD do 6º ano, há espaço para a responsividade, mesmo que limitada, já que abordamos anteriormente possíveis considerações com base no poema. No entanto, os discentes podem complementar tais enunciados, tendo em vista seus conhecimentos prévios e as intervenções dos docentes. Nesse caso, os enunciados favorecem as vozes literárias indígenas, representadas pela autora Márcia Kambeba, ao evidenciar a perspectiva indígena.

Dessa forma, a atividade proposta no referido LD, no que diz respeito ao texto literário de autoria indígena, valora a diversidade étnica de modo insuficiente, pois há um reconhecimento da autoria indígena, mas não se identifica a autora do texto como pertencente ao povo Omágua-Kambeba, por exemplo. Não há informações sobre a autora, nem sobre seu

povo, seja na atividade ou no Manual do professor. Nesse sentido, o debate acerca da diversidade étnica e cultural mostra-se fundamental, pois promove o reconhecimento e o respeito aos povos originários. Cada povo indígena distingue-se por suas manifestações culturais, língua, crenças e tradições. A ausência de debates acerca da diversidade étnica favorece a disseminação de discursos preconceituosos, os quais se manifestam na percepção de que há apenas um povo indígena, de que todos são iguais ou de que não possuem direitos. Tais construções discursivas atendem aos interesses de grupos hegemônicos, pois sustentam a lógica da exclusão e o silenciamento dos povos originários.

Tratando de diversidade étnica, uma das questões da atividade poderia indagar sobre como o povo Omágua-Kambebe e os demais povos indígenas têm, na atualidade, lutado em defesa dos territórios, ou ainda, abordar sobre a presença de lideranças indígenas em eventos nacionais e internacionais na luta por direitos e pela preservação ambiental. Para Oliveira (2015, p. 39), “é preciso desconstruir essa concepção de identidade nacional homogênea e dar lugar à compreensão de que o Brasil é constituído por uma riquíssima diversidade étnica e cultural” e, sendo assim, deve ser apresentada nos materiais didáticos.

Dessa forma, a presença da representatividade literária indígena no material didático examinado desafia a lógica da colonialidade do saber, ao dar visibilidade, ainda que de modo inicial, à expressão autoral de uma escritora indígena. Tal representação possibilita que professores e estudantes sejam instigados a valorizar e escutar outras vozes, historicamente invisibilizadas nos livros didáticos e no ambiente escolar.

4.2.2 LD 7º ano: a referência à temática indígena é suficiente?

O livro didático de Língua Portuguesa (7º ano), intitulado *Português Linguagens: 7º ano*, possui 320 páginas. Os gêneros textuais verificados no livro são: conto de terror, poema, carta de reclamação, carta de solicitação, carta de leitor, dentre outros. Conforme os autores Cereja e Vianna (2022), essa delimitação buscou diversificar e equilibrar os gêneros textuais abordados, levando em conta aqueles que despertam o interesse dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e que contribuem para sua formação pessoal, social e cidadã. A promoção do desenvolvimento da capacidade de expressão em diferentes contextos comunicativos, favorecendo a participação ativa no mundo contemporâneo também foi citada pelos autores (Cereja; Vianna, 2022).

A investigação de todo o livro didático revelou apenas uma referência à temática indígena e questionamos se isso é suficiente, entendendo que o LD será utilizado durante quatro anos (2024-2027), ou seja, se este for o único material didático disponível aos docentes e discentes, teremos uma considerável invisibilização da autoria indígena nas aulas de Língua Portuguesa destinadas às turmas de 7º ano durante o quadriênio.

No LD do 7º ano, notamos uma ausência de textos literários de autores indígenas, mesmo constando no Manual do Professor, a menção às habilidades específicas como a EF69LP44 e a EF67LP27, dentre outras estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como referência para o trabalho envolvendo a literatura e as diversas percepções a respeito das culturas e das identidades. Podemos visualizar as habilidades citadas no quadro a seguir.

Quadro 6 – Habilidades mencionadas no livro *Português Linguagens: 7º ano*.

Habilidade (BNCC)	Descrição
EF69LP44	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
EF67LP27	Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O LD em questão responde à demanda da BNCC, à medida em que apresenta inicialmente os termos “De acordo com a BNCC” em sua página 2 e evidencia em suas Orientações Gerais (Manual do professor) uma discussão intitulada “Esta obra e a BNCC”, tratando de objetos de conhecimento, habilidades e competências gerais e específicas retiradas desse documento. Ressaltamos que a BNCC teve em sua elaboração forte influência do discurso neoliberal e de grupos empresariais. Como afirma Hypolito (2019), mesmo que de forma discreta, sempre houve movimentações em torno da construção de uma base curricular

nacional, culminando na formulação da Base Nacional Comum Curricular. Essa proposta passou a ser defendida por diferentes frentes – incluindo o MEC, diversos *think tanks* de crescente influência, entidades não-governamentais, fundações, consultorias privadas e também por acadêmicos, em sua maioria oriundos de áreas externas ao campo do currículo. No entanto, tanto a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) quanto o GT-Currículo (coletivo formado por pesquisadores associados a universidades e instituições de pesquisa do Brasil e da América Latina) mantiveram uma postura contrária à ideia de uma definição única e centralizada de currículo nacional.

É notório que existem critérios cobrando o alinhamento dos livros didáticos com a BNCC, conforme consta no próprio site do Guia Digital PNLD 2024, na seção Apresentação: “As obras presentes neste Guia foram aprovadas na avaliação pedagógica realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e produzidas[...] em consonância à Base Nacional Comum Curricular/BNCC” (2024). Logo, a escolha dos professores acaba sendo por materiais didáticos que obedecem a esta exigência, porém, isso não deve limitar a autonomia dos docentes quanto à abordagem utilizada no contato com os textos, atividades e orientações disponíveis nos LD.

Sobre o LD 7º ano, destacamos ainda a referência à habilidade EF67LP28 (BNCC), que propõe a promoção da leitura autônoma e da compreensão de diferentes gêneros e suportes, a partir da seleção de estratégias e práticas de leitura. Dentre os gêneros citados na habilidade, encontramos romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror e as lendas brasileiras, indígenas e africanas, porém, destacamos a ausência de narrativas indígenas no livro. Identificamos somente uma referência às lendas europeias na página 11 do livro (Unidade1), com a análise da pintura “As lavadeiras da noite”, de Jean-Édouard Dargent, além de um texto publicado na revista Galileu sobre o caráter oral das lendas em um tópico sobre o conteúdo gramatical locuções verbais (página 30). Portanto, a EF67LP28 não contempla neste livro didático as narrativas escritas por indígenas envolvendo os seres encantados.

A Unidade 1, cujo título é “Terror, suspense e medo”, prioriza as temáticas do terror, do suspense e da fantasia, por meio do gênero literário conto. Destacamos como um dos objetivos relacionados ao Capítulo 3 dessa unidade, “ler um texto clássico da literatura universal que apresenta elementos da literatura fantástica, de terror e de mistério” (Cereja; Vianna, 2022, p. 82). O trecho apresentado é do conto “O Homem de Areia”, de E. T. A.

Hoffmann, descrito pelos autores como “um dos mais importantes contos de terror e suspense da literatura universal” (Cereja; Vianna, 2022, p. 83).

Entendemos que a diversidade de autores precisa ser contemplada no LD, não apenas referindo-se aos considerados textos clássicos da literatura universal. Conforme o historiador Edson Kayapó (2016), a literatura escrita por indígenas não almeja suprimir ou desvalorizar o que já foi produzido, mas visa destacar a autoria de povos silenciados e invisibilizados ao longo da história do Brasil. Ainda segundo Kayapó (2016, p. 74), “a negação de uma literatura indígena pelos setores conservadores da academia [...] trata-se de uma prática autoritária que nos remete às velhas políticas colonialistas, eurocêntricas e homogeneizantes”. Sobre o acesso aos diversos autores e obras literárias, Janice Thiél (2013) enfatiza que compreender a literatura nacional resulta conhecer não somente os textos conceituados como canônicos, porém, também, analisar textos advindos da diversidade cultural do país.

Os autores do LD asseguram nas páginas iniciais do Manual do professor, na seção Apresentação, que a obra propõe uma abordagem de leitura bem estruturada, baseada em diretrizes pedagógicas e apoiada por uma criteriosa seleção de textos “– que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira – que pode colaborar com a formação de leitores competentes de diversos gêneros em circulação social” (Cereja; Vianna, 2022, p. 3). No entanto, tal livro didático não contempla textos representativos da produção literária indígena brasileira contemporânea.

Sendo assim, na Unidade 1, no capítulo 3 do LD poderia ser apresentado um texto de autoria indígena, com a temática de terror/assombração. Sobre estas narrativas indígenas, a autora Julie Dorrico menciona a necessidade de apresentar essas obras para ampliar o conhecimento sobre “a ancestralidade e a espiritualidade nas personagens indígenas de assustar que figuram no imaginário das gentes da floresta da literatura indígena” (Dorrico, 2021, n.p.).

Sobre a presença de textos não literários no livro didático analisado, verificamos uma reportagem mencionando a influência das línguas indígenas no Brasil (Unidade 2, capítulo 3) e uma entrevista com uma pré-adolescente indígena (Unidade 3, capítulo 2). Nesta unidade são apresentados três textos cujo foco são os direitos das crianças e dos adolescentes. O texto 2 é um trecho de entrevista com uma pré-adolescente indígena, Guaraní Mbya, sobre o que ela pensa quanto a temas contemporâneos, como respeito à diversidade, preservação da natureza, demarcação das terras indígenas, direitos dos indígenas, e que pode ser verificado na imagem a seguir.

Figura 8 – Trecho da entrevista.



Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.207.

A entrevista possibilita o conhecimento sobre questões relevantes aos indígenas, além do gênero rap, com um trecho apresentado pela jovem e abordado em questões do material didático. O trecho citado faz parte do rap “Terra Vermelha”, do grupo Brô MC’s, pertencente à aldeia de Jaguapiru Bororó, localizada na Reserva Indígena de Dourados, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS).

Observamos que nesse capítulo do livro, cujo título é “Direito de cada um, dever de todos”, poderiam ter sido utilizados poemas de autoria indígena abordando as questões citadas pela entrevistada, para ampliar o debate a partir da literatura escrita “por quem elabora narrativas inspiradas nas histórias contadas pelo avô ou pelos anciões, ou com base na própria existência de vida, seja na aldeia, seja na cidade” (Kambebe, 2020, p. 16). Dessa forma, percebemos o silenciamento da autoria indígena no livro didático em questão, legitimando o imaginário literário hierarquizado, no qual se invisibiliza as contribuições culturais indígenas.

A colonialidade do saber se manifesta na ausência de representatividade literária no exemplar didático analisado. Quando a produção literária de povos indígenas é pouco valorizada nos LD, reforça-se a concepção de que determinados conhecimentos e culturas são mais desenvolvidos do que outros.

Assim, a categoria “(in)visibilização da literatura indígena” pode ser observada no LD à medida em que se nega o espaço para a discussão da produção literária indígena; esta literatura que, para Dorrico (2022, n.p.), tem o propósito “de semear a palavra indígena pelo território da literatura brasileira, devastada pela monocultura, pelo extrativismo e pelo garimpo da representação”. Invisibilizar é favorecer determinados discursos de exclusão e de marginalização, servindo a interesses que prezam pela continuidade das desigualdades históricas.

Quando se apaga a produção literária indígena no LD, apaga-se também a memória, a história e o direito dos povos nativos de narrar suas próprias vidas. Conforme Pinheiro (2023), o material didático pode reforçar a subalternização e o silenciamento quando se omite diante das questões culturais, identitárias e do reconhecimento étnico-racial, deixando de promover reflexões sobre a diversidade. Por outro lado, ao adotar uma postura crítica e comprometida, longe de uma neutralidade silenciadora, o material pode desempenhar um papel importante na redução das desigualdades.

Nesse sentido, destacamos a categoria “diversidade étnica”, em sua relação com a literatura, entendendo que a discussão sobre a pluralidade étnica e cultural é necessária e fortalece o reconhecimento e o respeito aos povos originários. Isso porque a valorização das narrativas indígenas no ambiente escolar contribui para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento de identidades étnicas. No exemplar do 7º ano, a categoria “diversidade étnica” não é contemplada, em função da inexistência de textos literários de autoria indígena. Observamos apenas dois (2) textos não literários, em um material com mais de 300 páginas, com uma citação às línguas indígenas, sem aprofundamento e uma referência ao povo Guarani Mbya, através de uma entrevista, e duas questões em uma atividade de interpretação textual.

Consideramos que diante da informação veiculada no Censo 2022 registrando a existência de 391 etnias, povos ou grupos indígenas e 295 línguas indígenas no Brasil, essa diversidade precisa estar representada nos livros didáticos, visto que os indígenas são frequentemente retratados como um grupo único, ignorando a diversidade cultural e linguística dos povos. A respeito disso, o escritor Daniel Munduruku (2017) esclarece que é

fundamental compreender que não existem índios no Brasil, mas sim indígenas, isto é, povos nativos de um lugar.

Seguindo com Munduruku (2017, p.122), infere o pensador: “a literatura – escrita, falada, dançada, cantada – passa a ser um referencial [...]que pretende informar a sociedade brasileira sobre sua diversidade cultural e linguística”. Essa abordagem contribui para a valorização das identidades indígenas e para a desconstrução de estereótipos que historicamente marginalizaram essas comunidades.

As duas categorias destacadas na presente investigação não são contempladas no livro do 7º ano, em função da ausência de atividades interpretativas e de textos literários de autoria indígena, indicando que foi negado aos estudantes e docentes que utilizam esse LD o processo de relação dialógica com os textos e autores/as da literatura indígena, bem como os enunciados das questões interpretativas. Dessa forma, tal escolha dos autores do LD indica a não valorização desta autoria literária.

Por fim, a responsividade, que diz respeito à compreensão profunda de um enunciado, percebida no posicionamento do interlocutor ao transformá-lo e complementá-lo, manifesta-se de forma ausente, à medida em que se impede o diálogo com vozes e experiências indígenas, fundamentais para a construção de sentidos. A responsividade, entendida como uma disposição para o reconhecimento do outro, torna-se comprometida, reforçando relações assimétricas e perpetuando silenciamentos históricos. Nesse caso, os enunciados favorecem apenas as vozes literárias não indígenas mediante uma construção discursiva centrada em uma perspectiva hegemônica.

4.2.3 LD 8º ano: a temática “diversidade”, apresentada no livro, contempla os povos indígenas?

O livro didático *Português Linguagens: 8º ano* possui 388 páginas e contempla distintos gêneros textuais como: crônica, artigo de opinião, reportagem, texto dramático, resenha, entre outros. Os autores organizaram o volume do 8º ano em torno de quatro unidades temáticas: humor, consumo, adolescência e diversidade. No Manual do Professor, Cereja e Vianna (2022, p. 67) afirmam que o “recorte temático está associado a uma seleção de gêneros textuais ligados aos diferentes campos de atuação social e que permitem ao aluno do 8º ano experimentar as práticas de linguagem de modo intenso, crítico e criativo”.

Na Unidade 1, Capítulo 3, identificamos uma referência aos indígenas em texto não literário. Na seção Cruzando Linguagens propõe-se a análise de uma tira em quadrinhos do autor Alexandre Beck. Na tira, há a identificação de uma das crianças como indígena com a associação à expressão “cara-pálida”, à pintura/grafismo no rosto e ao uso de penas no cabelo. Também aparecem outras crianças representando grupos sociais minoritários, conforme a imagem:

Figura 9 – Atividade sobre a tira em quadrinhos.

A linguagem do texto

BNCC
Competências gerais: 1, 9
Competências específicas de Linguagens: 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6
Habilidade: EF09LP17

Segundo os alunos que estudam, tradicionalmente as atividades de aula típicas. Peça que fiquem atentos às escolhas linguísticas feitas pelos autores das aulas e tente-os a voltar para a leitura das aulas sempre que apresentarem dúvidas. Encerre a atividade, comente as respostas coletivamente.

Atividade complementar

Para ampliar uma pesquisa de atividade complementar, consulte as Orientações Específicas do Manual do Professor.

Sugestão para o aluno

Para ampliar uma sugestão de ampliação de repertório para a aula, consulte as Orientações Específicas do Manual do Professor.

Cruzando Linguagens

BNCC
Competências gerais: 2, 7, 9, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 4, 8
Habilidade: EF09LP05

Atividades 1 a 3

Antes de ler a tirinha de Arnaut, peça aos alunos se eles conhecem filmes do gênero faroeste, ou western, costume sobretudo nas décadas de 1930 a 1970. Tais filmes tinham como pano de fundo a colonização do oeste dos Estados Unidos, no século XIX. A ideia dos colonizadores era ocupar terras em que habitavam os indígenas e lá estabelecer grandes propriedades dedicadas à criação de gado, além de para lá levar a “civilização” – por exemplo, a instalação de estradas de ferro. Daí a presença, em muitos desses filmes, de violentas disputas entre os “brancos”, os cowboys, e os índios, isto é, os indígenas, os “selvagens”. O faroeste retrata um mundo que não aparece nas histórias da América, mas no mundo todo. Hoje as obras desse gênero cinematográfico

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Em relação ao trecho “Vamos usar a falta de limites de humor a nosso favor”, do texto de Bruno Motta:

a) A quem se refere o pronome possessivo **nosso** no contexto?
b) A quem se refere o pronome possessivo **deles** no contexto?

2. O texto é a parte de uma entrevista concedida pelo escritor Luis Fernando Varalim. De que forma são demarcadas as falas do entrevistado e do entrevistador?

3. Relata este trecho do texto:

O discurso “politicamente incorreto” [...] já está em contradição com um discurso politicamente correto. Com isso, indica que esse discurso se tornou inapropriado no âmbito da liberdade de expressão, além de que, no campo do humor, se passa a ser **terram** segre e limite, sendo possível zombar de tudo, uma vez que para a só uma piada e qualquer coisa é isso **estaria** sendo a ampla liberdade de expressão, muito garantida constitucionalmente.

Observe que a maioria das formas verbais está no presente, como **existe**, **indica**, **função**. O que justifica o emprego das formas verbais **teriam** o **estaria**, no futuro do pretérito, destacadas no trecho? A que período cultural e histórico pertencem as piadas e os textos que estão sendo analisados? Como se relacionam?

CRUZANDO LINGUAGENS

Leia esta tira de Alexandre Beck:

3. No primeiro quadrinho, um garoto diz a Arnautinho: “Esse ‘politicamente correto’ é muito chatô”. A quem ele se refere com a expressão “Esse ‘politicamente correto’”? De quem ele está falando quando a Arnautinho responde: “Essa brincadeira é muito engraçada”?

4. No segundo quadrinho, vemos que, além do garoto, há uma série de outras crianças.

a) Como elas se caracterizam?

b) Essas crianças, por suas características físicas diversas, podem representar grupos sociais. Esses grupos historicamente são discriminados na sociedade e vítimas de comentários e piadas politicamente incorretas? Justifique sua resposta.

5. No terceiro quadrinho, Arnautinho responde: “Essa brincadeira é muito engraçada”. Como você acha que Arnautinho se sente ao ouvir isso? Como você acha que ele se sente ao ouvir isso? Como você acha que ele se sente ao ouvir isso?

6. A expressão “cara-pálida” é usada para se referir a uma pessoa de cor branca. Como você acha que ela se sente ao ouvir isso? Como você acha que ela se sente ao ouvir isso? Como você acha que ela se sente ao ouvir isso?

Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.64.

As questões abordam aspectos ligados aos limites do humor, considerando determinadas expressões preconceituosas. Já no espaço destinado às orientações para docentes, os autores explicam o sentido da expressão “cara-pálida”, visto tratar-se de uma expressão de uso mais antigo. Além disso, acrescentou-se a informação de que: “(...) hoje as obras desse gênero cinematográfico são raras e, geralmente, adotam uma visão crítica desse período da história estadunidense, sobretudo em relação ao modo negativo e preconceituoso

de representar os indígenas, que estavam defendendo suas terras” (Cereja; Vianna, 2022, p. 64).

Mesmo não sendo uma expressão em uso frequente, consideramos válida a abordagem dos autores quanto à problematização da utilização do termo, contextualizando-o como parte de uma representação estereotipada dos povos indígenas, produzida pelo cinema norte-americano. Tal orientação busca favorecer uma reflexão crítica, tanto sobre a origem histórica da expressão quanto sobre os efeitos de sua reprodução no imaginário social, possibilitando aos estudantes compreenderem os limites e implicações de tais discursos.

No LD em questão, poderia ter sido apresentado o poema “Índio eu não sou”, da escritora Márcia Wayna Kambeba, para ampliar essas discussões sobre discursos preconceituosos e racistas contra os indígenas. O texto trata sobre o emprego do termo “índio”, dentre outras palavras e expressões, com o intuito de desumanizar essas pessoas. Em seu poema, Kambeba reforça a diversidade étnica por meio da referência a diferentes povos originários. Outro texto recomendado é “A desumanização indígena no humor brasileiro”¹², da autora Trudruá Dorrico, que problematiza a persistência de estereótipos desumanizantes no humor brasileiro, trazendo casos de sanções ou retratações por parte de humoristas e evidenciando a presença de indígenas enquanto protagonistas no humor.

Na Unidade 4, o Capítulo 2, intitulado Ecos da Liberdade, apresenta inicialmente a reprodução da obra *A árvore de todos os saberes* (2013), do artista indígena Jaider Esbell (1979-2021), conforme notamos na imagem:

¹² Texto disponível na página: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2022/01/12/adesumanizacao-indigena-no-humor-brasileiro.htm>.

Figura 10 – Reprodução da obra A árvore de todos os saberes, do artista indígena Jaider Esbell.



Fonte: CEREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.251.

No parágrafo anterior à imagem, os autores (2022, p. 251) ressaltam que, ao manifestarmos nossa voz, também podemos estar dando expressão às vozes de inúmeras gerações, representando uma trajetória coletiva, a identidade de um povo e de uma cultura. Nas páginas seguintes, são apresentados os poemas “Vozes-mulheres” e “Meu rosário”, da autora Conceição Evaristo, um dos nomes mais importantes da literatura contemporânea, seguido das atividades sobre estes poemas, nas seções “Estudo do texto” e “A língua em foco”. Contudo, notamos a ausência de comentários e questões sobre a pintura do artista indígena ou uma breve referência à produção artística de Jaider Esbell, mesmo com a ênfase dos autores de que uma voz pode dar visibilidade a um coletivo. Ao não mencionarem explicitamente o artista, os autores do LD reproduzem uma prática de silenciamento, tratando a produção indígena como mera obrigação didática e desconsiderando o reconhecimento do sujeito que a produziu.

Ainda acerca da inserção de textos não literários no livro em questão, o LD destaca um trecho de um depoimento da professora indígena Daiara Tukano, representado abaixo:

Figura 11 – Depoimento da professora indígena Daiara Tukano disposto em duas páginas.

No estudo de texto que fizemos, você viu que há estratégias que podem contribuir tanto para a construção do sentido em um texto quanto para a construção da argumentação.

O uso de apostos, por exemplo, pode explicar uma informação supostamente desconhecida do leitor, e o emprego de vocativos pode evidenciar um interlocutor específico. Também contribui para construir sentidos em um texto o emprego das diferentes síncopes de pontuação, como as aspas para indicar discurso direto ou para sugerir um tom quando traduz o ponto de vista do autor do texto, ou as reticências para gerar expectativa ou indicar hesitação; o ponto-final também pode ser empregado sucessivamente para dar mais ênfase e sugerir, por exemplo, autoritarismo.

Além disso, conforme você viu, uma palavra pode ter diferentes valores semânticos dependendo do contexto, e a repetição de uma conjunção em determinados trechos também tem valor estilístico e pode contribuir para enfatizar o ponto de vista do autor.

No estudo do texto a seguir – um trecho de um depoimento de uma professora indígena –, vamos ver outros exemplos desses e de outras estratégias de uso da linguagem. Leia o texto:

-----@-----

“Professora, você é da Índia?”
Uma professora indígena na cidade

Foi Daiara Tukano para o Pálio Yandê.
Sua professora trabalhou na Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas é indígena e mora no interior, estudou e se formou com dupla habilitação em Artes Visuais na Universidade do Brasil, e cada dia que passa ela se preocupa com as perguntas a primeira pergunta.

1.1
Chegando na sala dos professores,
“Porque te fiz essa pergunta? Você é desconhecida do lado?”
— Sou indígena.
— Então, gente! Olha! Uma índia! (perguntando para todos)
— Você é indígena? (perguntando para a professora)
— Olha o jeito de falar!
— Mas não! Ela também tem uma indígena! Olha o jeito dela, gente! É assim mesmo! (perguntando a todos os alunos)
— Você é de qual tribo? (um menino pergunta)
— Sou do povo Tukano, do Amazonas.
— Você mora na aldeia?
— Não, moro aqui em Brasília mesmo.
— Ah, mas não! Quando eu era criança vivia toda semana na fazenda de meu pai, mas nunca vi aqui na cidade! (ela responde, professora)
Chegando na sala do lado:
— Olha, boa tarde, mas chegou a Daiara e vai, não, não, professora de Arte.
— Professora, você é de lá? (perguntando o dado)
— Não, não, não, não, não.
— Mas você é índia?

Para o texto “Professora, você é da Índia?”, escolha um aluno para fazer a leitura em voz alta. Oriente os alunos a, no entanto, ficar atentos aos recursos linguísticos empregados pela autora Daiara Tukano e ao impacto de certas escolhas na construção do sentido.

Apresente mais uma oportunidade para tratar das diferenças sociais e culturais, do estranhamento ao que foge do que é considerado “padrão” para as pessoas e, no caso de Daiara, provoca curiosidade excessiva, bastante constrangedora, além de preconceito.

O texto revela situações vividas por uma pessoa indígena, que vive (e tem ainda) que se deslocar diariamente com a falta de conhecimento dos hábitos e da cultura das pessoas indígenas e da própria história do Brasil, desde sua infância como aluna até sua vida adulta como professora, com o estranhamento ao diferente que leva a preconceito, exclusão e exclusão na sociedade, com a falta de respeito ao seu corpo como mulher (pessoas vivendo no corpo, vivendo no corpo); com a resistência para aceitar sua profissão e até apresentar sua identidade, tornando-se uma mulher indígena, “indígena e indígena” que precisa continuar tendo no corpo, vivendo no corpo; com a resistência para aceitar sua profissão e até apresentar sua identidade, tornando-se uma mulher indígena, “indígena e indígena” que precisa continuar tendo no corpo, vivendo no corpo.

Sugestão para o professor
Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o texto em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Exercício de leitura do texto, discuta com os alunos a temática apresentada no depoimento de Daiara Tukano. Chame a atenção deles para o fato de que o ato da autoridade e do preconceito manifestado, desse modo, é a figura da professora. Indique a pensar por que isso ocorre, perguntando, por exemplo: “Por que Daiara é alvo de tantos estranhamentos e preconceitos?”; “Você também ficou curiosa se a professora fosse professora?”; “Por quê?”; “E se você fosse essa professora, como se sentiria ao ser vista como alvo da curiosidade de seus alunos e colegas de trabalho (todas as vezes que chegava a uma nova escola)?”

Sugerimos que você destaque o quarto e o quinto que um país como o Brasil – que tem os povos indígenas como seus primeiros habitantes – ainda desconhece essa cultura e apresenta tantas preconceitos.

Se houver indígenas na turma, dê preferência aos comentários, relatos de vivências e opiniões deles, que, neste momento, ocupam realmente o lugar de fala em relação ao tema e às questões debatidas.

Sugestão para o aluno
Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Entre os itens a seguir, copie no caderno os que identificam conteúdos a partir do segundo parágrafo:

- breve história da família da autora;
- breve biografia da autora;
- descrição de episódios da infância da autora;
- descrição de episódios que a autora vive com frequência;
- descrição do cotidiano da escola;
- descrição de colegas e alunos da autora.

6. As construções a seguir ajudam a estruturar o primeiro parágrafo do texto. Classifique:

-----@-----

após a chegada à sala dos professores / depois da chegada

a) Quais das construções apresentam formas verbais que indicam partes da biografia da autora? Justifique o emprego dessas formas verbais no texto.

b) Em qual tempo e modo estão as demais formas verbais? Justifique o emprego dessas formas verbais no texto.

c) Levante hipóteses: Que efeito de sentido a repetição da conjunção e constrói no texto?

Fonte: CERREJA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.279-280.

A escolha de um texto em que a própria pessoa indígena reflete sobre sua realidade em um espaço escolar fora da aldeia é um aspecto positivo do LD, pois permite estabelecer várias discussões a partir dos questionamentos de estudantes e docentes à professora indígena, sendo essa, provavelmente, uma realidade vivenciada por diversos profissionais indígenas no exercício de suas ocupações. Os autores oferecem indicações significativas (destacadas em azul) que contribuem para a interpretação do texto, propondo perguntas aos alunos acerca das reações de estranhamento diante da presença de uma docente indígena. Também instigam a refletir sobre o fato de que, apesar da diversidade étnica existente no país, ainda prevalecem o desconhecimento e os preconceitos em relação aos povos indígenas. De maneira complementar, os autores recomendam que, diante da presença de alunos indígenas, os docentes priorizem suas contribuições, sejam relatos pessoais, experiências ou opiniões, por ocuparem um lugar de fala legítimo e necessário em relação ao tema. Essa orientação é

particularmente significativa, pois reforça a urgência de desconstruir práticas colonizadoras que historicamente marginalizam as vozes indígenas no ambiente escolar.

Tendo em vista que o LD do 8º ano não apresenta texto literário de autoria indígena e verificando que na seção “Passando a limpo” (p. 292-293) há dois trechos de crônicas para análise, compreendemos que poderia ter sido utilizada a crônica “Tu és índio de verdade?”, de Daniel Munduruku, presente em seu livro *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola* (2020). Na crônica, o autor narra sua experiência ao visitar uma escola, destacando tanto o semblante de surpresa daqueles que o recebem quanto o estranhamento das crianças. A inclusão desse texto literário poderia enriquecer as discussões iniciadas com o depoimento analisado, ao trazer a perspectiva de um escritor indígena para o debate sobre a diversidade, tema central desta unidade.

Dessa forma, como notamos apenas a presença de textos que tratam da temática indígena, a categoria “(in)visibilização da literatura indígena” se manifesta no LD à medida em que a autoria literária indígena é silenciada, apesar da expressiva produção literária de crônicas, contos, poemas, recontos, cordéis, entre outros gêneros, escritos por autores indígenas.

Embora os autores do livro didático abordem a temática da diversidade, façam menção ao depoimento de uma professora do povo Tukano e proponham uma pesquisa sobre esse e outros povos indígenas no Brasil, a categoria “diversidade étnica” é considerada de modo insuficiente. A ausência de informações no próprio material representa uma forma de desconsiderar a relevância do tema, visto que não há qualquer especificação sobre o povo Tukano ou sobre outros povos indígenas no conteúdo apresentado.

Nesse sentido, a colonialidade do saber se manifesta no exemplar didático analisado, uma vez que a ausência de informações mais consistentes sobre os povos indígenas reforça a manutenção de perspectivas hegemônicas, que silenciam as vozes e produções literárias desses sujeitos. Segundo Araújo (2013, p. 277), “[...] não é raro perceber a ausência de muitas vozes na maioria dos currículos, em contrapartida à arrasadora presença da cultura ocidental. É possível perceber aí sinais de outro movimento(...) a monocultura do saber”. Nesse sentido, a educação não pode continuar desconsiderando os diversos saberes, sob o risco de perpetuar a marginalização de epistemologias não ocidentais e a manutenção de uma estrutura escolar que reforça desigualdades e reproduz a colonialidade do saber.

4.2.4 LD 9º ano: o que a ausência da literatura indígena demonstra?

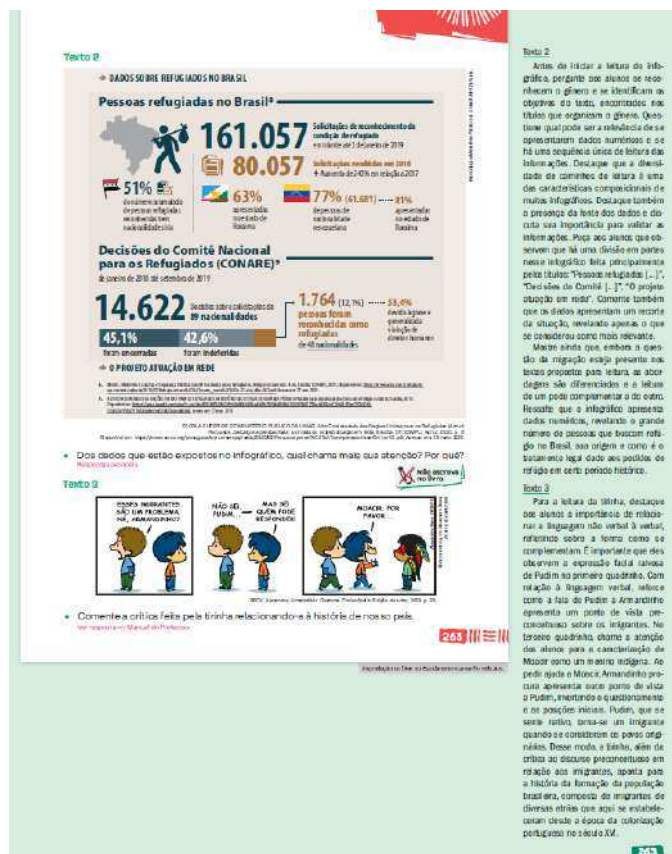
Composto por 396 páginas, o livro didático *Português Linguagens: 9º ano* reúne diferentes gêneros textuais, tais como: editorial, artigo de opinião, poema, conto contemporâneo, texto dissertativo-argumentativo, dentre outros. No Manual do Professor, na seção Objetivos do volume, os autores Cereja e Vianna (2022) evidenciam que os conteúdos trabalhados nas quatro unidades do livro se relacionam a um período decisivo da vida dos estudantes prestes a ingressarem no Ensino Médio e a realizarem escolhas que influenciarão seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. As temáticas, conforme acrescentam, também se articulam ao contexto vivido pelos alunos, que passam a interrogar com maior profundidade a realidade em torno deles e a procurar caminhos para transformá-la.

Assim como nas análises dos LD anteriores, também observamos o sumário deste livro e fizemos a busca pelo termo “indígena”, para identificarmos a referência a textos literários de autoria indígena. Dos quatro livros da Coleção, este é o volume com menor referência à cultura, à história e à própria escrita dos povos originários. Assim, não constatamos a presença desses textos literários em todo o livro didático do 9º ano.

No início da Unidade 4, há uma representação do Mural “Todos somos um”, de Eduardo Kobra, produzido para os Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro (RJ). Considerado pelo Guinness Book como o maior grafite do mundo, a obra representa povos dos cinco continentes. Após a apresentação da imagem, há questões relacionadas à representação dos indígenas no grafite:

tema “Imigrantes: perdas ou ganhos?” com a utilização de três textos. O texto 3 é uma tira em quadrinhos do autor Alexandre Beck, conforme ilustrado na imagem:

Figura 13 – Tira em quadrinhos.



Fonte: CEREA, W.; VIANNA, C. D., 2022, p.263.

Na tira há um posicionamento preconceituoso do personagem Pudim sobre a presença dos imigrantes e a indagação do personagem Armandinho ao garoto indígena Moacir. A proposta de debate é direcionada no LD pela frase: “Comente a crítica feita pela tirinha relacionando-a à história de nosso país”. Consideramos relevante a escolha da tirinha e das orientações presentes no Manual do Professor (sinalizadas em verde), pois favorecem uma discussão que pode contemplar tanto o preconceito direcionado aos imigrantes quanto às populações originárias do país, que ainda hoje sofrem com o desrespeito, as agressões e a expulsão de seus territórios.

Os autores do livro assinalam que a tirinha evidencia uma crítica ao discurso preconceituoso contra imigrantes e remete ao processo histórico de formação da sociedade brasileira. Ressaltamos, entretanto, que a orientação destinada aos docentes poderia ser ampliada, de modo a incluir não apenas a reflexão sobre a realidade atual dos imigrantes, mas

também a dos povos indígenas, que frequentemente são forçados a deixar suas terras devido a ameaças e invasões. Essa ampliação permitiria um debate mais crítico sobre as continuidades do processo de exclusão e violência, bem como sobre a necessidade de políticas de respeito e garantia de direitos a esses grupos historicamente marginalizados.

Como sugestão de texto literário que poderia ter sido apresentado neste LD, citamos o livro *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (2011), do autor Olívio Jekupé. A narrativa apresenta a história de Carlos, um adolescente não indígena e morador da cidade de São Paulo, que decide passar suas férias em uma aldeia. Considerando que a Unidade 3 tem como título “Ser jovem”, sugerimos uma obra cujo protagonista deseja conhecer uma cultura distinta da sua e, para isso, convence o pai a levá-lo a uma aldeia indígena Guarani. Como esta Unidade trata de diferentes questões vivenciadas pelos adolescentes no mundo contemporâneo, entendemos ser pertinente e enriquecedor trazer a percepção de um jovem não indígena em contato com um povo indígena, especialmente por meio de uma narrativa produzida por um autor originário. Destacamos, nesse sentido, as páginas 20 e 21 da obra literária, que retratam aspectos do cotidiano da aldeia e a admiração de Carlos na convivência com Mirim, o cacique Tukumbó e outros membros da comunidade.

As categorias dialogismo e responsividade evidenciadas nesta investigação não são contempladas no livro didático do 9º ano, devido à ausência de atividades interpretativas e de textos literários de autoria indígena. Tal omissão não pode ser entendida como uma simples lacuna editorial, mas como um processo que reitera práticas excludentes, uma vez que nega a estudantes e docentes a oportunidade de estabelecer uma relação dialógica com produções literárias indígenas e com os sentidos que delas emergem. A invisibilidade de tais vozes denuncia, portanto, a persistência de uma lógica colonial que insiste em relegar o pensamento e a produção indígena a um lugar subalternizado no espaço escolar. Tal prática não apenas silencia saberes outros, mas reafirma a colonialidade do saber, perpetuando hierarquias epistemológicas que desqualificam o conhecimento indígena como legítima forma de produção intelectual e cultural.

Nesse contexto, a categoria da responsividade — que se refere à capacidade de o interlocutor compreender, transformar e complementar um enunciado — mostra-se ausente, justamente porque se inviabiliza o diálogo com experiências e perspectivas indígenas. A ausência desse processo compromete não apenas a construção de sentidos, mas também a formação crítica dos estudantes, que permanecem impedidos de acessar e problematizar saberes historicamente silenciados. Assim, o livro didático, em vez de promover uma

educação intercultural e plural, reforça a exclusão de epistemologias indígenas, perpetuando um currículo que ainda se ancora em paradigmas coloniais de conhecimento.

Assim, mesmo diante dessas lacunas, é fundamental que a escola se constitua como um espaço capaz de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem e destaquem a literatura indígena. Conforme Tássita Moreira (2024, n.p.), reconhecer o valor das narrativas indígenas, transmitidas tanto pela oralidade quanto pela escrita, significa afirmar a relevância da preservação e da continuidade dos conhecimentos ancestrais. Para a autora (Moreira, 2024, n.p.), essas narrativas “fazem parte vital da nossa herança cultural e contém ensinamentos valiosos sobre a relação com a natureza, a espiritualidade e a comunidade”.

5 ENSINO DE LITERATURA EM (DIS)CURSO

Após a etapa de análise dos livros didáticos, realizamos as entrevistas semiestruturadas com docentes de uma escola pública municipal de São José de Ribamar-MA. A implementação desse instrumento metodológico mostrou-se particularmente relevante, por possibilitar uma experiência de caráter dialógico, pautada na troca de saberes e no reconhecimento das colaboradoras, cuja trajetória evidencia comprometimento com a educação pública, mesmo diante dos desafios que permeiam o exercício cotidiano da docência.

Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 229) ressaltam que uma entrevista semiestruturada “se configura em uma comunicação verbal e interativa com objetivos específicos, relacionados à busca do entendimento de como os sujeitos percebem e vivenciam determinada situação”. Desse modo, torna-se possível que os entrevistados reconstruam suas experiências a partir desse diálogo, contribuindo para que novos aspectos pertinentes ao tema se evidenciem nesse processo narrativo e ampliando as possibilidades interpretativas do pesquisador.

Ademais, a flexibilidade inerente a esse tipo de entrevista permitiu a inserção de questionamentos adicionais ao roteiro previamente elaborado, o que contribuiu para a obtenção de dados significativos e reforçou a adequação dessa escolha à natureza desta pesquisa. Para Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), o pesquisador pode e deve formular, de maneira consciente, perguntas complementares com o intuito de obter explicações mais aprofundadas sobre determinados assuntos.

O enfoque qualitativo assume centralidade nesta pesquisa, na medida em que privilegiamos uma escuta sensível, atenta e dialógica junto às colaboradoras, favorecendo a construção compartilhada de sentidos e saberes. Em nossa mediação durante as entrevistas, assumimos uma postura decolonial, à medida em que nos reconhecemos como parte da realidade que analisamos, assumindo nosso lugar enquanto mulher, professora e pesquisadora dessa temática.

Durante o processo de interlocução, realizamos breves considerações acerca dos dados obtidos no decorrer da investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado, o que contribuiu para o aprofundamento analítico e reflexivo das discussões. Destacamos que a instituição selecionada se configura como uma escola de expressiva representatividade na rede municipal

de ensino, em virtude do significativo número de estudantes matriculados nos três turnos e da amplitude de sua atuação educacional.

No que concerne à organização curricular do município, destacamos que a carga horária destinada ao componente curricular de Língua Portuguesa foi reduzida de cinco para quatro horas semanais em toda a rede municipal, a partir de 2024, em decorrência da reformulação curricular implementada, com a inserção de três novos componentes¹³: Leitura e Escrita Criativa, Linguagens Integradas e Letramento Matemático. Ao sermos informados sobre a inclusão desses novos componentes em um encontro de planejamento, a justificativa foi a da adequação às diretrizes do DCTMA e da BNCC. Vale ressaltar que não fomos consultados ou questionados, de forma antecipada, sobre o que considerávamos a respeito dessa mudança. A questão curricular envolve quem, de fato, irá selecionar, planejar e ministrar os conteúdos desses componentes, portanto, entendemos que estas decisões precisam ser pensadas de forma coletiva. Ademais, houve a ampliação da jornada escolar diária, denominada de Jornada Ampliada¹⁴, que passou de cinco para seis horários, com aulas de segunda-feira a sexta-feira e aulas aos sábados, no qual também apenas fomos informados, após tomada de decisão pela Secretaria de Educação. Vale ressaltar que as aulas aos sábados são ministradas por docentes que possuem disponibilidade para esses horários.

Outra alteração significativa, implementada em 2024, refere-se ao processo de Ampliação da jornada de trabalho, por meio do qual, após processo seletivo, os professores do Quadro permanente do Magistério público do município passaram de 20 horas para 30 ou 40 horas semanais, conforme o Decreto nº 6.365, de 28 de junho de 2024¹⁵. A ampliação de jornada era uma reivindicação antiga dos professores efetivos, já que muitos trabalhavam há anos com a carga horária ampliada temporariamente, mediante Gratificação de Ampliação de Jornada- GAJ¹⁶ e, dessa forma, não conseguiriam receber direitos relativos à progressão e

¹³ Identificamos no Diário Oficial nº 1.702, de 30 de janeiro de 2024, a referência às datas dos encontros de Planejamento relativos aos novos componentes curriculares no Calendário Escolar, para o ano letivo de 2024, das Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7BCBCCEA4B-AB1D-E6DB-81BD-AB3ABAA25B2C%7D.pdf

¹⁴ Não identificamos no Diário Oficial a referência à Jornada Ampliada. Apenas constam vídeos explicativos em uma rede social, a exemplo: <https://www.instagram.com/reel/DJ1upeqgFF/?hl=pt>.

¹⁵ No Decreto consta o Resultado final do processo de Ampliação, decorrente do Edital nº 001/2024. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7B8AD56B4E-BDBC-065A-7DD4-DBE1BAEDAE10%7D.pdf

¹⁶ A GAJ está prevista no Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica do Município de São José de Ribamar, Capítulo VIII, Subseção IV, art.47, da Lei nº 900, de 30 de junho de 2010.

promoção funcional compatíveis a essa carga horária total e tampouco conseguiriam se aposentar com esses direitos.

As mudanças¹⁷ citadas anteriormente repercutiram diretamente na distribuição dos docentes de Língua Portuguesa entre as unidades escolares, sendo os ajustes realizados conforme as demandas específicas de carga horária a serem cumpridas.

Ao considerarmos o município de São José de Ribamar, este se destaca no cenário maranhense por ser o terceiro mais populoso do estado e por atrair grande número de visitantes, em virtude de seu patrimônio religioso, cultural e histórico. Suas expressões culturais, como o bumba-meu-boi, o cacuriá e o tambor de crioula, revelam a riqueza das tradições locais. A origem histórica da cidade remonta à presença do povo indígena Gamela, cuja influência permanece evidente, inclusive na toponímia de alguns bairros, como São José dos Índios e Alto do Turu. Conforme Bandeira (2015), uma das 27 aldeias Tupinambá na Ilha de São Luís, era Toroup, que deu origem ao termo Turu. Ainda segundo Silva (2021), na composição Upaon-Açu, do Mestre Humberto de Maracanã, expoente da cultura popular maranhense, há a descrição de outros bairros com nomes na língua Tupi-Guarani, que pertencem à São José de Ribamar-MA, a exemplo: Araçagy, Miritiua e Juçatuba.

Atualmente vivem no território ribamarense indígenas da etnia Tremembé do Engenho, que seguem em luta pela demarcação de suas terras, além de indígenas de outras etnias, fato este confirmado pelo relato das próprias docentes entrevistadas.

Diante dessa diversidade cultural e étnica, torna-se indispensável que as práticas educacionais do município se aproximem das discussões sobre a temática indígena, promovendo o respeito aos povos originários e o fortalecimento de suas culturas, histórias e literaturas. Um passo relevante nesse processo seria o reconhecimento e o diálogo com os indígenas residentes na própria cidade, valorizando seus saberes e experiências ancestrais na construção de uma educação verdadeiramente plural.

A proposta apresentada nesta investigação, de ouvir as docentes que atuam em um município rico culturalmente, configura-se como uma ação primordial de análise e reflexão, pois possibilita compreender como essas temáticas têm sido incorporadas (ou não) às práticas da rede municipal de ensino, identificar lacunas existentes e construir, de forma coletiva, caminhos que favoreçam a valorização das culturas e das literaturas dos povos indígenas.

¹⁷ Tais alterações foram revogadas para o ano de 2026, igualmente sem justificativas apresentadas ou consulta prévia ao corpo docente, no que se refere à exclusão dos três componentes curriculares e ao restabelecimento dos cinco horários diários, o que ocasionou uma reorganização apressada do mapeamento docente.

Compreendemos que o fazer pedagógico constitui-se em um processo contínuo de interação e de construção de sentidos, que se inicia no planejamento e se estende à execução das ações em sala de aula, sendo constantemente ressignificado nas relações que se estabelecem entre os sujeitos. Logo, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) consubstancia nossa discussão, à medida em que consideramos os princípios de responsividade e dialogismo que atravessam a prática docente.

A partir do diálogo com as professoras, identificamos em seus discursos e posicionamentos a presença de desafios comuns à docência, os quais são frequentemente compartilhados e problematizados nos espaços formativos. Tal perspectiva evidencia que a palavra do outro, elemento central na concepção bakhtiniana de linguagem, provoca respostas, tensiona práticas e impulsiona reflexões, reafirmando o caráter dialógico do discurso docente. Nesse sentido, a responsividade manifesta-se não apenas como reação imediata ao enunciado do outro, mas como abertura para o diálogo e para a construção coletiva de saberes que sustentam a práxis educativa.

Sendo assim, nas seções seguintes, apresentamos a análise dos enunciados. Para a organização das três (3) seções que compõem este capítulo, buscamos verificar de que modo as perguntas presentes no roteiro de entrevista se articulavam aos objetivos específicos definidos para esta pesquisa. O primeiro objetivo específico, voltado à investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mostrou-se relevante para a elaboração das indagações dirigidas às docentes, estabelecendo, assim, relação direta com a escolha do estudo de caso como abordagem metodológica. O primeiro objetivo não foi mencionado na divisão das seções, pois já havia sido contemplado na parte introdutória desta investigação, por meio da análise dos cinco trabalhos selecionados na BDTD, direcionando-nos para as etapas posteriores da pesquisa. Do mesmo modo, o segundo objetivo específico já havia sido abordado no segundo capítulo desta dissertação.

No que se refere ao segundo e terceiro objetivos, observamos que estes dialogam com as perguntas 6 e 10 do roteiro, enquanto o quarto objetivo específico apresenta maior correspondência com as questões 1, 3, 4, 5 e 9. Por fim, o último objetivo está diretamente relacionado às perguntas 2, 7, 8 e 11, nas quais se evidenciam aspectos fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

5.1 A escola e o diálogo com as culturas e as literaturas indígenas

Para a análise da entrevista, iremos destacar trechos dos enunciados das docentes para cada pergunta do roteiro e, a partir das categorias selecionadas, dialogar com os teóricos que fundamentam esta dissertação. Nesta primeira seção serão evidenciadas as questões 1, 3, 4, 5 e 9. Para uma sistematização mais compreensível, organizamos as informações em quadros.

Quanto ao questionamento inicial sobre os desafios e possibilidades para a inclusão da Lei nº 11.645/2008 nas aulas de LP, identificamos:

Quadro 7 – Desafios e possibilidades para a inclusão da Lei nº 11.645/2008.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Já teve um projeto em Ribamar falando sobre essas questões indígenas, da língua. Eu lembro que pediram para (...) trabalharmos as palavras com origem indígena, as lendas. Lembro que trabalhei “A lenda do guaraná”. Tem como inserir a história dos indígenas e não somente em Língua Portuguesa, né? (...)foi só em um ano, não sei se foi em 2014, não lembro. (...)Enfim, todas as disciplinas deveriam trabalhar essa temática e foi bem interessante”.
Guajajara	“É bem desafiador. Primeiro, que as formações com esse tema são bem superficiais. (...)Eu ainda consigo ter mais acesso a esse material, na biblioteca da escola em São Luís. Temos bem mais materiais”.
Gamela	“Com relação a essa temática, eu não vejo interesse por parte da Secretaria de Educação em focar nessa formação, não somente dessa. (...) até mesmo os materiais pedagógicos usados como livros e afins, não contemplam essa temática. (...) e com relação ao município de São José de Ribamar, por exemplo, é um município que tem todo um histórico relacionado a essa temática e nem no período de projetos relacionados à história da cidade, a gente não vê. Não se levanta nem a importância dessa etnia para a importância da sociedade ribamarense. É triste! (...) Em São Luís, eu tenho uma aluna no noturno, que é Guajajara, então eu levo textos, mas eu vou falar francamente, eu aprendo mais com ela, do que ela comigo, nesse sentido da historicidade, da realidade dessa população. Na aula de Língua Portuguesa(...) eu levo textos que falam um pouco da cultura, de lendas, da origem de algumas palavras e ela contribui bastante”.

Fonte: Entrevista (2025).

Os trechos dos discursos evidenciam que as docentes reconhecem a importância da temática indígena no contexto educacional, especialmente considerando a história do município de São José de Ribamar, e expressam a necessidade de que os projetos voltados a essa temática sejam contínuos, e não restritos a um único ano letivo ou a um governo específico. Identificamos uma perspectiva dialógica no discurso da docente Gamela: “*Com relação a essa temática, eu não vejo interesse por parte da Secretaria de Educação em focar nessa formação, não somente dessa(...)*”. Nesse caso, a professora destaca a omissão da

Secretaria quanto à abordagem da temática indígena, a partir não apenas da reflexão dos nossos questionamentos e comentários propostos na entrevista, mas também da interação com outros docentes da rede, em momentos anteriores de discussões sobre as demandas formativas.

Bakhtin (2011) afirma que todo enunciado responde a outros enunciados anteriores. Ainda segundo o autor (2011, p. 298): “Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, refletindo não apenas a alternância dos sujeitos do discurso, mas também os enunciados precedentes, imediatos ou distantes”. Dessa forma, quando alguém fala ou escreve, está sempre dialogando com discursos anteriores, mesmo que não os cite diretamente. Cada enunciado retoma sentidos previamente construídos e se insere numa rede maior de significações produzidas social e historicamente.

Sobre as respostas da docente Gamela, quanto à sua aluna indígena, recorremos às palavras de Paulo Freire (2025, p. 97): “Pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa”. Ainda segundo Freire (2025), o primeiro passo em direção ao respeito consiste no reconhecimento da própria identidade, ou seja, na consciência do que somos ao nos engajarmos na prática em que nos experimentamos. Dessa forma, reconhecer que é possível aprender com os/as estudantes, sejam eles/as indígenas ou não, evidencia a importância de um contexto educativo democrático e plural, que deve ser incorporado à prática escolar.

Na terceira pergunta, buscamos identificar se as docentes haviam participado de algum evento acadêmico e/ou cultural sobre a temática indígena. Evidenciamos os seguintes enunciados:

Quadro 8 – Participação em evento acadêmico e/ou cultural.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Olha, eu lembrei agora, mas foi em época de escola. Não tem a Casa do Índio? Faz tanto tempo que acho que nem existe mais. Eles alojavam os índios que vinham fazer tratamento de saúde. Eu lembro que fui com o pessoal da escola, no Ensino Médio, mas pense em um local precário. (...) Fomos somente para conversarmos com eles. (...) Há muito tempo, não sei nem se ainda existe essa Casa. Mas olha, que eu me lembre, depois de formada, nunca participei, não. (...) E a questão de Ribamar, esse projeto que eles fizeram foi muito interessante. Eu lembro que eles fizeram também um projeto sobre os negros, que era para a gente trabalhar as lendas africanas, que até hoje eu guardo(...). Eles fizeram isso em um ano e nunca mais retomaram”.
Guajajara	“Participei de um passeio guiado para um Museu também com alunos de São Luís. E a professora de Arte da escola pediu meu apoio para levar os

	alunos a uma Exposição. Foi bem interessante (...) e a pessoa que estava nos guiando, era bem capacitada, falava de todos os detalhes(...) as crianças precisam valorizar e conhecer porque é um repertório bem rico”.
Gamela	“Não, nunca participei. Participo de um grupo, mas a temática é africana, não é indígena”.

Fonte: Entrevista (2025).

As experiências relatadas por duas colaboradoras estão vinculadas ao contexto escolar. A primeira mencionou uma vivência significativa ocorrida durante o Ensino Médio, relacionada à visita à Casa de Saúde Indígena (CASAI), instituição que de fato existe e sobre a qual ainda se registram notícias recentes acerca de problemas de infraestrutura. A colaboradora também citou um projeto voltado à cultura africana, implementado na rede, mas que, assim como outros, não teve continuidade. Esse cenário reforça a percepção de que iniciativas educativas frequentemente são descontinuadas após mudanças de governo, contrariando a necessidade de continuidade e aperfeiçoamento das ações para a promoção de mudanças significativas no âmbito educacional.

A docente Guajajara ressaltou uma experiência proporcionada pela escola que lhe possibilitou, juntamente com os alunos, ampliar seus conhecimentos sobre a cultura indígena, uma oportunidade que, possivelmente, não teria ocorrido em outro contexto. Desse modo, evidenciamos a relevância de ações educativas contínuas e sistematicamente planejadas ao longo de todo o ano letivo.

É válido mencionar que a escola precisa se configurar como um espaço para discussão de questões nem sempre apresentadas nos livros didáticos. Nesse sentido, os estudos de Quijano sobre colonialidade do poder e do saber oferecem fundamentos teóricos para práticas pedagógicas críticas e decoloniais, na medida em que permitem problematizar as bases coloniais do conhecimento escolar.

Quijano (2005) trata dos efeitos profundos e duradouros do poder colonial sobre os povos colonizados, indo além da dominação política e econômica. Conforme o autor (2005, p. 127), o resultado histórico do poder colonial produziu consequências fundamentais “a primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda (...): sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade”. Assim, o conceito de colonialidade do poder explica a permanência de hierarquias culturais e epistemológicas que, na educação escolar, expressam-se na centralidade dos saberes

eurocentrados e na marginalização de conhecimentos (indígenas, por exemplo) bem como no silenciamento de outras histórias nos currículos.

A quarta pergunta tratou das estratégias adotadas para abordar a cultura e a história dos povos indígenas em sala de aula, conforme observado abaixo.

Quadro 9 – Estratégias para a abordagem da temática indígena.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Como a gente já passou por esse projeto(...) peço para eles pesquisarem as lendas. Trabalhar a questão da leitura, da interpretação. E olha que esse ano, eu passei batido. Porque a gente segue todo um planejamento por eles, que a gente mesmo acaba esquecendo e quando a gente lembra, 19 de abril já passou(...)”.
Guajajara	“Na maioria das vezes, é solicitando que eles façam uma pesquisa. E fazemos uma leitura sobre o que eles pesquisaram, se eles têm dúvida sobre as tradições e o que a gente pode contribuir (...) sobre a questão da diversidade indígena que é bem rica e não é valorizada. E o que eu vejo é que os alunos se espantam um pouco em relação às tradições indígenas, é a espiritualidade. (...) aí tem que explicar que o Brasil é laico, que tem as religiões, precisam ser respeitadas e que o catolicismo, o europeu veio, impôs e as outras religiões acabaram ficando de lado”.
Gamela	“(...)eu começo com a origem da língua portuguesa, de como essa língua chegou no Brasil, como até hoje está sendo formada, então dentro desse aspecto histórico. E como eu sou professora também de Geografia(...) aprofundo um pouco mais. (...) Eu dou uma ênfase aos povos indígenas como os povos originários do Brasil e eles percebem que tudo foi construído com base nessa população, que é a população primária do nosso território, então eles têm uma ampla visão não somente da língua, mas geográfica, de como se conduziu a formação da língua no Brasil”.

Fonte: Entrevista (2025).

Os trechos dos discursos evidenciam que o trabalho com atividades de pesquisa, leitura e interpretação textual parte de iniciativas individuais das docentes, uma vez que a rede municipal não costuma evidenciar a temática indígena nos momentos de planejamento coletivo, até mesmo durante o mês de abril. A ausência desses conteúdos nos planejamentos faz com que muitos professores priorizem outros assuntos e deixem de contemplar as questões relacionadas aos povos indígenas. Ressaltamos ainda, a perspectiva da segunda professora, que costuma evidenciar a espiritualidade indígena, reconhecendo a necessidade do respeito às crenças e tradições pela diversidade e riqueza que representam, defendendo que a escola seja um espaço que promova o respeito a todas as expressões de crença.

Um dos documentos utilizados nesta análise são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana, as quais evidenciam a valorização da diversidade étnico-racial e cultural no âmbito educacional. O documento menciona que a inclusão do artigo 26-A na Lei nº 9.394/96 vai além da inserção de novos conteúdos, pois “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (Brasil, 2004, p. 17).

Além disso, as diretrizes atribuem aos administradores dos sistemas de ensino a responsabilidade de garantir às escolas, aos professores e aos estudantes o acesso a materiais bibliográficos e didáticos adequados, bem como de acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas, de modo a evitar que temáticas historicamente pouco abordadas tanto na formação inicial quanto na formação continuada docente, sejam tratadas de forma superficial, incompleta ou com equívocos (Brasil, 2004).

No entanto, ainda que as orientações oficiais no âmbito das políticas educacionais brasileiras estabeleçam princípios e normas voltados à valorização da diversidade étnico-racial, faz-se necessário o desenvolvimento de ações concretas, contínuas e comprometidas nos sistemas de ensino, que superem o caráter normativo dessas políticas e promovam sua efetivação nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na formação docente, enfrentando as desigualdades históricas produzidas pelo racismo estrutural e pela colonialidade do saber.

Sobre as ausências de discussões específicas nos espaços educativos e formativos, Oliveira (2015, p. 40) afirma que “o ensino de temas relacionados à existência da diversidade étnica e cultural, e também sobre as relações interculturais nas escolas, enfrentou (e enfrenta) muitas dificuldades para ser difundido e aplicado”. Tal realidade precisa ser continuamente debatida e enfrentada, no sentido de estabelecer proposições e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-cultural e com a ampliação das discussões acerca da temática indígena no contexto educacional.

Na quinta pergunta, indagamos se as professoras conheciam algum escritor ou escritora de literatura indígena.

Quadro 10 – Conhecimento acerca de escritores e escritoras indígenas.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Não conheço”.
Guajajara	“Já. Ele veio aqui até em uma exposição, é Daniel, não estou lembrada. (...) Não sei se foi uma Feira. Foi bem interessante. Eu já tinha lido um texto

	dele no livro do 7º ano. Era outro livro, não era dessa coleção agora. E quando apareceu o nome dele na televisão, eu me interessei em ir”.
Gamela	“Não conheço, não tenho contato com a literatura indígena, infelizmente não tenho. Eu foco mais na africana”.

Fonte: Entrevista (2025).

A partir dos pronunciamentos acima, identificamos que apenas a professora Guajajara declarou conhecer um autor indígena mediante a utilização do livro didático de uma coleção anterior. Assim, ressaltamos a relevância do LD como instrumento de mediação didático-pedagógica e de acesso à informação para professores e alunos, uma vez que foi por meio desse material que a docente mencionada, bem como sua turma, teve contato com um texto de autoria indígena, o que motivou seu interesse em conhecer e ouvir o escritor em um evento literário. As demais professoras desconhecem os(as) escritores(as) indígenas, contribuindo, com isso, para o silenciamento dessa autoria em suas práticas pedagógicas.

É imprescindível que os professores conheçam e se aproximem da literatura indígena, de modo que suas práticas pedagógicas não se limitem à presença desses textos exclusivamente nos livros didáticos. Ao tratar da escrita dos povos originários, Márcia Kambeba (2020) a compreende como um relevante instrumento de resistência, de preservação do pensamento e de continuidade cultural para as futuras gerações. Para a autora (2020), a escrita configura-se como uma estratégia para garantir a continuidade dos saberes ancestrais, na medida em que possibilita que cada povo narre sua própria história, realidade e cultura, rompendo com a tradição de silenciamento historicamente imposta por discursos hegemônicos.

Ao tratar da Literatura indígena, Costa (2022, p. 42) reforça que esse fazer literário é “mais que contar/transcrever a narrativa oral, é trazer à tona a ancestralidade, a relação dos povos indígenas com a natureza e com o outro. É o recontar da história de sua origem e de sua colonização, de seus massacres e de seu ressurgir”. Nesse sentido, torna-se relevante que esses textos estejam presentes no contexto educacional e sejam acessíveis a docentes e discentes, uma vez que tais narrativas expressam os saberes, vivências e memórias dos povos indígenas que habitam o país e ainda enfrentam processos de silenciamento no currículo e nas práticas pedagógicas.

Por fim, na nona pergunta foi indagado se, no calendário letivo da escola, existem eventos específicos voltados à abordagem de temáticas étnicas, como as relacionadas aos povos indígenas, o que ficou evidenciado a seguir:

Quadro 11 – Existência de eventos sobre a temática indígena na escola.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Acontece mais com as séries iniciais, mas acho que há uns dois anos não tem acontecido, passou despercebido. (...) A Literatura indígena é bem restrita, né? (...) e nem na nossa época de faculdade era trabalhado”.
Guajajara	“É o próprio professor que busca levar os alunos a algum local para mostrar a realidade, a vida dos povos indígenas. No planejamento, é para a gente trabalhar mais é a data, tentar inserir a Lei no nosso dia a dia, mas sempre partindo da gente. Material específico não tem. Ano passado, naquele projeto Memórias, o 7º ano ficou responsável por trabalhar a história de um Bumba-meu-boi de Ribamar, daquele bairro chamado São José dos Índios. Os alunos se envolveram bastante, estudaram a origem do bairro. Inclusive um dos cantadores era o pai de uma professora da escola. Foi bem bacana e ela contou que ele tem uma descendência indígena”.
Gamela	“Dos povos indígenas, não existe. (...) anteriormente, eu trabalhei na zona rural, em uma comunidade que é, em grande maioria, de indígenas, que é o Tajipuru, e lá sempre acontecia em uma data específica que era o Dia D, que toda a rede de São Luís realiza, e lá as atividades eram voltadas para os moradores que vivem ali há muitos anos”.

Fonte: Entrevista (2025).

Nesses discursos, notamos o desconhecimento em relação à literatura indígena e às possibilidades de abordagem desses textos em sala de aula. Observamos, ainda, a percepção de que tanto a formação inicial quanto a continuada, incluindo cursos de especialização e formações promovidas pelas redes de ensino, não têm proporcionado espaços de diálogo com esses saberes ancestrais. Entretanto, quando os docentes se dedicam a investigar temáticas étnicas, há um maior envolvimento dos estudantes e da comunidade escolar, que passam a se reconhecer em suas origens e histórias.

Identificamos uma postura responsiva e dialógica no discurso da docente Guajajara, quando menciona: “***É o próprio professor que busca levar os alunos a algum local para mostrar a realidade, a vida dos povos indígenas. No planejamento, é para a gente trabalhar mais é a data, tentar inserir a Lei no nosso dia a dia, mas sempre partindo da gente***”. Nesse enunciado, a professora responde ao que foi questionado de forma crítica, estabelecendo um diálogo com discursos de outros colegas professores, percebido nos trechos acima destacados. Para Bakhtin (2011, p. 294) “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Desse modo, o discurso citado reflete a realidade vivenciada e compartilhada pelos demais professores, evidenciando as dificuldades que atravessam a prática docente.

Já a categoria “literatura indígena nos materiais didáticos” se manifesta nos discursos proferidos pelas docentes à medida em que elas reconhecem a ausência dessa literatura nos materiais didáticos utilizados na rede municipal e o quanto isso tem interferido nas aulas de Língua Portuguesa, afinal, esses materiais precisam destacar as diversas autorias, possibilitando esse conhecimento aos docentes e discentes. Para Pinheiro (2023, p.16), é necessário “garantir políticas públicas que tornem obrigatória a inclusão da etnicidade, seja afro-brasileira ou indígena, no currículo oficial escolar, assim como a adequação de materiais didáticos utilizados em sala de aula”. Logo, na ausência de recursos pedagógicos coerentes e representativos, o ensino tende a perpetuar visões eurocêntricas e a invisibilizar as contribuições e saberes desses povos.

É válido mencionar que aos/às professores/as não pode ser atribuída mais uma forma de responsabilização por não trabalharem a literatura indígena, pois acreditamos que tal postura representaria uma maneira de transferir-lhes uma culpa indevida, como se a educação pública estivesse a cargo apenas desses profissionais. As redes de ensino precisam estabelecer como um dos critérios de escolha, a presença de outras vozes literárias, como as indígenas, tanto para a aquisição, quanto para a própria elaboração de materiais didáticos. Para isso, é necessário romper com uma lógica colonial que ignora epistemologias. Mignolo (2021, p.43) observa que “a tarefa do pensamento decolonial e da implementação da opção decolonial no século XXI começa pela ruptura epistêmica: a partir de atos de desobediência epistêmica”. Nesse sentido, a desobediência epistêmica configura-se como um gesto crítico e político que consiste em recusar a submissão não reflexiva aos cânones eurocêntricos de produção e validação do conhecimento.

Para compreender os posicionamentos expressos pelas professoras, recorreremos à categoria “formação de professores”, entendendo que o acesso a textos e autores deve estar articulado a processos de formação continuada que possibilitem ao docente dialogar com os saberes, as percepções e as culturas dos povos originários. Tais formações, entretanto, precisam ocorrer de maneira permanente, e não restritas a um único período do ano, sendo conduzidas por profissionais devidamente qualificados.

Segundo Kusznerik e Schneckenberg (2018), a formação docente demanda tempo, empenho e recursos financeiros por parte dos profissionais. Por esse motivo, não deve ser compreendida como uma iniciativa exclusivamente individual, mas como uma responsabilidade que deve ser igualmente assumida pelas instituições de ensino nas quais esses professores estão inseridos. Ademais, é fundamental que os projetos educativos

estabeleçam vínculos com os conteúdos abordados nesses momentos formativos, de modo que esses conhecimentos estejam efetivamente presentes no cotidiano escolar.

5.2 A invisibilização de autores(as) indígenas nos livros didáticos

Para esta seção, analisaremos as questões 6 e 10, pois estão relacionadas aos objetivos 2 e 3 elencados nesta dissertação.

O sexto questionamento buscou compreender a percepção das docentes acerca dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na rede municipal, especialmente quanto à sua contribuição para o trabalho pedagógico com a literatura indígena. Na sequência, citamos os trechos dos discursos:

Quadro 12 – Contribuição do livro didático ao ensino de literatura indígena.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Não tem nenhum texto literário. (...) Como eu estava te falando, para trabalhar textos de algum autor indígena ou as lendas, a gente vai pesquisando solto porque a gente não encontra nesses livros, então a gente tem que fazer aquela pesquisa solitária ali. E naquela época, eu guardei algumas coisas, que quando chega esse período de homenagens aos índios, eu trabalho todo ano o mesmo texto, praticamente, porque é difícil você encontrar. Por exemplo, eu lembro que quando foi o projeto para falar sobre cultura africana, eles mesmos, lá da SEMED, enviaram para a gente”.
Guajajara	“São frases, mas texto aprofundado não tem”.
Gamela	“Não identifiquei nenhum texto sobre essa temática no livro do 8º ano. Esse livro contempla bastante textos de gêneros variados, a gramática, mas vejo que ainda assim, hoje, é para ser repensado esse livro, porque ele é acima do nível dos alunos que nós temos, então faço pouco uso desse livro, entendeu? Ele é ponto de partida, mas ele não é o essencial para o meu desenvolvimento em sala de aula, não, porque ele tem muita informação e os alunos não conseguem mais se conectar com esse tipo de informação, se não for prática. Se não for de uso cotidiano, não é relevante para eles. Então eu vejo que eu tenho que associar todo esse conteúdo textual, gramatical, com o uso do dia a dia deles, senão não fixa, não aprende. E essa temática, ela é trabalhada separadamente, não em relação ao livro didático”.

Fonte: Entrevista (2025).

Os discursos das colaboradoras revelam que elas identificam a invisibilização da autoria indígena na coleção adotada, mesmo com o uso mais restrito desse material, como apontado pela terceira entrevistada. Evidenciamos a falta de conhecimento da primeira

entrevistada, uma vez que ela opta por utilizar os mesmos textos disponibilizados pela rede municipal em um projeto organizado há bastante tempo, justificando essa escolha pela dificuldade em encontrar esses textos literários. O enunciado “*quando chega esse período de homenagens aos índios*” revela equívocos relacionados tanto ao uso do termo índio, quanto a percepção de que essa abordagem se configura como uma homenagem.

Esses discursos reforçam um desconhecimento quanto à temática, o que ratifica o quanto é preocupante a ausência de formações específicas aos professores. É fundamental que essas formações possibilitem não apenas o contato com as produções de escritores(as) indígenas, mas também a elaboração de atividades que ultrapassem a análise estrutural dos gêneros textuais, contemplando aspectos culturais, históricos e linguísticos significativos para os povos originários. Tal compreensão exige dedicação, tempo e aprofundamento teórico, não sendo possível alcançá-la em um único momento formativo.

A respeito do terceiro posicionamento, há uma percepção de que o livro didático adotado deveria se aproximar mais da realidade dos estudantes. Essa é uma observação relevante, o que revela a possibilidade de utilização de outros materiais que contemplem a temática indígena, abrangendo a diversidade cultural e étnica presente no município, para que os estudantes construam uma identificação mais significativa com os saberes ancestrais.

Nessa perspectiva, Oliveira (2025, p. 69) indica que a perspectiva intercultural possibilita “reconhecer as epistemologias indígenas como legítimas, incorporando narrativas produzidas por seus próprios intelectuais, valorizando metodologias participativas e respeitando modos diversos de conhecer – como a oralidade, a espiritualidade e a relação simbiótica com a natureza”. Logo, o conhecimento dos saberes e das culturas indígenas constitui base para o enfrentamento do racismo epistêmico e para a reconfiguração dos currículos.

O décimo questionamento buscou compreender se, em suas práticas pedagógicas com o livro didático, as docentes já haviam identificado e desenvolvido atividades que possibilitassem o diálogo com a temática indígena e, em caso afirmativo, quais teriam sido essas atividades e como elas avaliavam a valoração dos alunos a respeito.

Quadro 13 – Atividades desenvolvidas a partir do livro didático.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Não identifiquei nada nessa coleção e conseqüentemente não trabalhei nada esse ano, nem mesmo que os alunos conheçam as palavras de origem indígena. Que vergonha!”.
	“Nos livros não têm. Lá na outra escola que eu trabalho, tem uma família

Guajajara	que é indígena. São três alunos, os pais já foram até a escola. (...)A gente pediu a visita deles para conversarem com os alunos porque uma vez uma aluna chamou a colega de índia e ela foi explicar que não era índia e sim, indígena, falou que existiam povos indígenas. Era uma turma de 5º ano, então eu intervi e disse que ela estava explicando a forma correta de falar. Eu acho que ela chegou em casa, conversou com a mãe e os pais decidiram ir à escola. De vez em quando, eles chegam bem pintados porque eles vão à aldeia e chegam bem caracterizados, então a mãe perguntou se a gente não queria que ela conversasse com a turma do 5º ano. (...) e daí a gente começou a ver que houve uma aceitação e um respeito maior entre os colegas”.
Gamela	“O livro didático não contempla. E eu faço esse link com a origem da língua, da contribuição dos povos originários para a formação da língua portuguesa. Faço uso da minha formação em Geografia, para aprofundar, mas atividades específicas mesmo, que contemplem esses povos, eu nunca realizei, e é até uma boa essa tua pesquisa, abriu bastante minha mente agora, entendeu? Porque ficou mesmo esquecido na nossa prática pedagógica, levantar essa temática. (...) Porque, na verdade, a gente não tem formação, temos planejamentos, porque se fosse formação, teríamos direito a um certificado e nunca recebemos. E essa temática é importantíssima e não é contemplada em momento algum”.

Fonte: Entrevista (2025).

Percebemos no discurso da docente Tremembé do Engenho, que ela se sente culpada e responsabilizada pela não abordagem temática. Já a terceira colaboradora reconhece que ainda não utilizou atividades específicas e entende que os momentos considerados formativos, ofertados pela rede municipal, não se configuram como formações, pois não garantem certificados. Identificamos posicionamentos responsivos nos enunciados da docente Gamela: *“e é até uma boa essa tua pesquisa, abriu bastante minha mente agora, entendeu? Porque ficou mesmo esquecido na nossa prática pedagógica, levantar essa temática”*. Nesse caso, a professora reconhece não apenas a relevância da temática, mas a necessidade dessa abordagem nas formações e em sua prática pedagógica.

No segundo pronunciamento, a professora constatou a não identificação de atividades no LD, mas relembrou um episódio de preconceito envolvendo uma aluna indígena em sua escola. Não obstante, possivelmente apoiada em suas leituras e experiências anteriores, conseguiu intervir na situação e, com o apoio da instituição, possibilitou a construção de uma relação de respeito com a família indígena, favorecendo que eles compartilhassem seus saberes e costumes com os demais estudantes.

A categoria “literatura indígena nos materiais didáticos” se revela nos discursos das colaboradoras que reforçam a ausência desses textos, impossibilitando o trabalho com essa literatura. No ano de 2025, a SEMED disponibilizou aos docentes e discentes apostilas e outros livros, além do LD. No entanto, as professoras não identificaram tais produções literárias nesses materiais disponibilizados. Essa situação acaba tornando a Lei nº 11.645/2008 cada vez mais distante das salas de aula, já que, se apenas alguns docentes investirem em formações e na compra de livros literários por iniciativa própria, o alcance será bem mais limitado do que quando todos os professores de Língua Portuguesa da rede lerem, estudarem e planejarem juntos com o intuito de evidenciar essas narrativas. Ações individuais e pontuais são relevantes, mas atuações em conjunto fortalecem as práticas educativas e reforçam o sentido de coletividade tão defendido e vivenciado pelos povos originários.

Nos discursos acima, a categoria “formação de professores” se apresenta na percepção docente de que a formação enquanto um espaço coletivo de aprendizado e construção do conhecimento não tem sido estruturada na rede municipal, o que acaba desencadeando um sentimento de culpa e de responsabilização pela não abordagem das histórias, culturas e literaturas indígenas. Nesse sentido, a perspectiva da educação intercultural pode promover, na formação docente, transformações significativas de ordem epistemológica, pedagógica, ética e política, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural, como é o caso de São José de Ribamar-MA. Sobre a interculturalidade crítica, Walsh (2009, p. 23) afirma que essa perspectiva se preocupa igualmente “com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas, de desumanização e de subordinação de conhecimento, que privilegiam alguns sobre outros”.

Assim, no âmbito educacional, a interculturalidade crítica orienta-se para o enfrentamento das desigualdades estruturais produzidas pelo racismo e pela colonialidade e “se dirige em busca da transformação social capaz de alterar estruturas, instituições e relações sociais” (Araújo, 2013, p. 281), incidindo tanto sobre a dimensão ontológica dos sujeitos quanto sobre a dimensão epistêmico-cognitiva dos processos educativos.

5.3 Reflexões sobre a formação continuada e o planejamento docente

Para esta terceira seção, discutiremos as questões 2, 7, 8 e 11, pois se articulam ao objetivo 5 desta dissertação.

A segunda pergunta indagou se, ao longo da atuação docente na rede pública municipal de São José de Ribamar-MA, houve a oferta de alguma formação voltada à orientação da prática docente para o diálogo com a Lei nº 11.645/2008 e, em caso afirmativo, quais aspectos dessa formação se destacaram. Evidenciamos os enunciados abaixo.

Quadro 14 – Oferta de formação em diálogo com a Lei nº 11.645/2008.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Não houve formação. Nunca. Somente esse projeto, mas tenho que olhar minhas coisas para tentar lembrar o nome do projeto. A única coisa nesse tempo todo foi esse projeto, durante um ano, somente”.
Guajajara	“Não, não era uma formação. Era para a gente pesquisar e colocar em prática na sala de aula, mas uma formação específica mesmo, nunca houve”.
Gamela	“Formação, não. Foi comentado em planejamento algumas informações que nós deveríamos estar aplicando com relação à lei, mas quando falavam era genericamente, com relação aos povos considerados indígenas, né, e os povos de origem africana, mas nada especificamente de origem indígena. Foi só mencionado que nós temos que contemplar, mas a metodologia, a fonte de informação, nada. Fomos jogados no oceano, para irmos lá e pescar. O material didático menciona de uma forma bem superficial a questão do negro, mas indígena, não”.

Fonte: Entrevista (2025).

Os posicionamentos das professoras ratificam a orientação dada pela Secretaria de Educação quanto à atuação isolada dos educadores da rede na aplicação da Lei nº 11.645/2008. A ausência de formadores especialistas nessa temática não pode ser considerada como justificativa para a não oferta de cursos de formação, considerando a quantidade de cursos (com certificação) e materiais existentes sobre a temática indígena, disponibilizados por pesquisadores e instituições de nível superior aos docentes.

Convém mencionar dois documentos, a LDB no artigo 67, inciso II, que dispõe que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo (entre outros direitos) “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996), conforme os estatutos e os planos de carreira do magistério público. E, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, que estabeleceu, por meio da Meta 16, a garantia de formação continuada a todos(as) os(as) profissionais da educação básica em sua área de atuação, atendendo às necessidades, demandas e especificidades dos diferentes sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Embora a LDB e o PNE reconheçam e reafirmem a relevância da formação continuada docente como princípio fundamental para a valorização profissional e o aperfeiçoamento dos processos educativos, sua implementação ainda se mostra condicionada a fatores que extrapolam o campo normativo. Dessa forma, a efetivação de políticas consistentes de formação continuada passa a depender do interesse político dos gestores públicos, o qual, muitas vezes, é impulsionado pelas demandas e mobilizações dos professores em suas redes de ensino. Nesse sentido, observamos que a existência da legislação, por si só, não assegura sua concretização, uma vez que as diretrizes legais nem sempre são plenamente consideradas ou priorizadas no âmbito das políticas educacionais.

Ao discutir aspectos relacionados ao processo formativo dos profissionais do magistério da educação básica, Dourado argumenta que (2015, p. 307) garantir o direito à educação de grupos e sujeitos historicamente marginalizados pressupõe transformação “na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos”. Assim, o autor reforça a necessidade de repensar a formação docente e os materiais pedagógicos utilizados nas escolas, de modo a contemplar perspectivas historicamente silenciadas no contexto educacional brasileiro.

O sétimo questionamento buscou identificar os fatores considerados essenciais no planejamento das aulas das docentes, conforme constatamos no quadro seguinte.

Quadro 15 – Fatores essenciais no planejamento das aulas.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Sim, eu acabo seguindo o que eles pedem (...), mas na sala de aula, dependendo da turma, eu vou buscando outras alternativas, eu não sigo exatamente o que eles querem que a gente faça. Então eu posso buscar textos diferentes do que são exigidos. A questão dos livros, nem todos os alunos têm, e isso atrapalha muito, então vou buscando textos que eu tenho em casa. (...) No 6º ano, trabalho muito com ditados de palavras, correção de frases para eles escreverem, produções textuais curtas, e alguns conseguem, mas é a minoria porque a maioria tem dificuldade de leitura, então é bem complicado porque a gente está planejando como se a turma toda fosse alcançar um objetivo. Eu tenho um trabalho muito grande com o 6º ano, turmas superlotadas, alunos especiais, alunos que não sabem ler, os que leem muito mal e os alunos bons, que são poucos e algumas alunas comentam: Professora, eu não consigo aprender com a zoadá. E, às vezes, eu não sei nem o que fazer, eu me sinto perdida, entendeu? (...) No 9º ano, a gente ainda consegue dar aula, embora tenha suas dificuldades, mas no 6º ano, estou atrasada no conteúdo, por conta dessa dificuldade de conseguir a atenção de todos. (...) Então para você planejar pensando numa turma perfeita, é muito complicado, porque não existe”.

Guajajara	“Às vezes, a gente planeja alguma coisa, mas não consegue executar aquilo que foi planejado, até porque a nossa clientela é bem difícil. Eu estou atrasada em relação ao plano anual, ao que a gente pretende ensinar em todos os meses”.
Gamela	“Para o meu planejamento, eu parto do seguinte princípio: o que a maioria dos meus alunos conseguiram compreender do planejamento passado? (...) Então eu tento fazer uso daquele método, da metacognição, sempre buscar o que foi aprendido por último para construir a aprendizagem futura, mas como há provas e avaliações externas, a gente também que estar atendendo algumas exigências básicas, e eu foco muito na questão da interpretação e da leitura. Fica em segundo plano, os aspectos gramaticais. Eu sonho muito em chegar o momento de eu poder dar mais ênfase ao estudo da língua porque ela é o avanço, mostra que meu aluno já conseguiu avançar na leitura e na escrita, na interpretação, mas infelizmente, com essa quantidade de alunos e a indisciplina, se torna praticamente impossível. E o planejamento da forma como está sendo estruturado hoje, ele é uma ficção, na prática não funciona por diversos fatores(...) e sem condição de material, não temos materiais pedagógicos para o mínimo, como um cartaz (...). Eu faço uso porque eu tiro do bolso e a escola não oferece esse suporte para a gente, então fica complicado. No planejamento é muito lindo, mas na prática não funciona”.

Fonte: Entrevista (2025).

Analizando os discursos das docentes e relembando as constantes observações dos demais professores de Língua Portuguesa do município, nos encontros de planejamento, destacamos que, geralmente, a seleção dos conteúdos e atividades pela coordenação geral da rede, para a elaboração dos planos mensais, não costuma considerar a realidade vivenciada pelos professores que estão efetivamente nas salas de aula. Sabemos que o planejamento das aulas deve considerar o que os estudantes já sabem, bem como suas possíveis dúvidas e dificuldades, fato esse considerado pelas colaboradoras em seus planos. No entanto, se há uma cobrança pelo cumprimento dos planos de aula já apresentados com conteúdos pré-definidos e selecionados para toda a rede, certamente diversos fatores estão sendo desconsiderados, afinal, a realidade não é comum a todas as escolas do município.

As colaboradoras consideraram em seus discursos, a falta de livros didáticos, a superlotação das salas de aula, a indisciplina, a carência de materiais pedagógicos e outra questão bastante preocupante nas turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, que é a quantidade considerável de alunos que não sabem ler ou leem com dificuldade. Esses fatores influenciam no planejamento e na execução das aulas, na relação docente e discente, na responsabilização atribuída ao professor pelo não cumprimento do planejado para a rede e, finalmente, no sentimento de culpa que, por vezes, incide sobre os professores.

A oitava pergunta tratou dos recursos didáticos utilizados nas aulas, além do livro didático.

Quadro 16 – Recursos didáticos utilizados nas aulas.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Eu não tive nenhuma instrução sobre como usar a tela interativa, e como uma turma está ocupando a sala, fica complicado os outros professores usarem. Os meus recursos são sempre os mesmos, eu não uso Datashow, até porque eu não comprei. E outra coisa, eu prefiro copiar no quadro e o aluno vai me acompanhando. Eu aconselhei os pais dos alunos do 6º ano a comprarem caligrafia. E o aluno precisa ver o professor escrevendo. (...) E com esse novo material que trata dos gêneros textuais, ajudou um pouco. Nem todos têm, mas faço duplas. E os alunos observam as letras dos professores. Então a gente precisa ser exemplo em todos os sentidos, até mesmo para os que possuem dificuldade de leitura”.
Guajajara	“Uso datashow, mas são materiais próprios que a gente leva para a escola. Até que a tela interativa, ainda não usei, não tive acesso à formação. Uso outros materiais básicos, como lápis, pincel, que também compramos(...)”.
Gamela	“Eu utilizo aqueles que eu adquiro, né? Eu uso meu projetor, eu uso meu som, quadro e acessórios, uso cartazes, o estudo dirigido com flip-flop, eu uso muito fotocópia de texto, dicionário, que para muitos é arcaico, mas eu utilizo, e livro didático, na pior das hipóteses, porque eu prefiro tirar xerox do texto, do que usar o livro porque não tem suficiente para todos os alunos. Uso também livros paradidáticos, para trabalhar as temáticas”.

Fonte: Entrevista (2025).

Nos posicionamentos apresentados, percebemos que a utilização de recursos pedagógicos próprios é recorrente, diante da falta de materiais disponibilizados pela escola e pela Secretaria de Educação. Vale comentar que essa é uma reclamação constante dos docentes da rede municipal em nossos encontros de planejamento. Dessa forma, passamos a adquirir equipamentos e recursos para que as aulas aconteçam conforme planejado, apesar de haver verba específica para tais aquisições. No entanto, em muitas escolas ocorre o atraso no repasse do recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁸, por motivos diversos.

Além disso, foi citada a falta de livros didáticos de Língua Portuguesa em quantidade suficiente para todos os alunos, o que levou a rede a comprar outros materiais didáticos. No entanto, não fomos consultados sobre a escolha e a avaliação das possíveis obras a serem adquiridas. A obtenção de outros materiais pedagógicos é possível; contudo, a distribuição dos livros didáticos a todos os estudantes deve constituir prioridade, uma vez que se tratam de

¹⁸ O PDDE é um programa do Governo Federal, executado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), regulamentado por legislação própria (Lei nº 11.947/2009), que tem como objetivo repassar recursos financeiros diretamente às escolas públicas da educação básica e a escolas privadas sem fins lucrativos que atendem estudantes da educação especial.

coleções avaliadas por corpo técnico especializado e aprovadas de acordo com as diretrizes do PNLD, o que contribui para a redução da circulação de informações equivocadas.

A exemplo, temos o Guia Digital PNLD 2024, analisado nesta dissertação. No Guia constam os nomes dos componentes das equipes de avaliação, bem como os critérios que devem ser observados na avaliação das coleções didáticas. Esses critérios dizem respeito ao Livro do estudante e ao Manual do professor. Dentre os questionamentos respondidos pelos avaliadores, destacamos: “A coleção didática respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?” (Brasil, 2023, p. 60). Desse modo, são considerados diversos critérios para assegurar que as coleções estejam em conformidade com a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas à educação.

A pergunta onze questionou as entrevistadas sobre sugestões de temática, recursos e atividades para serem abordados aos professores de Língua Portuguesa, com o objetivo de incentivar a valorização da cultura e da literatura indígena, tendo as seguintes respostas.

Quadro 17 – Sugestões de temática, recursos e atividades.

Docente	Enunciados
Tremembé do Engenho	“Poderia ser literatura indígena, trabalhar as lendas indígenas, há várias lendas e seria muito interessante, como já fizeram uma vez, só não lembro o ano (...)”.
Guajajara	“Eu acho que teria que ter mais formações para a gente trabalhar sobre as tradições indígenas e também, que a gente tivesse bastante material oferecido pela própria SEMED porque o que eles querem é que a gente vá buscar, mas quando a gente tem um material já pronto, fica bem mais fácil de desenvolver o trabalho. E que tivesse mais visitas aos espaços indígenas para que os alunos ficassem bem informados e próximos da realidade porque na cabecinha deles, eles ainda acham que o indígena tem que ficar lá no mato, lá na aldeia. (...) Um dos pontos é que a gente tivesse um acervo bem melhor para que os meninos tivessem contato dentro da escola”.
Gamela	“(…) E eu não vejo esses meninos lendo o mínimo, com um gibi, eu não vejo com nada para ler, e precisa disso. Eu vejo que o principal é a biblioteca, deveria ser equipada com um material voltado para os povos originários e com projetos, porque não tem, a biblioteca tá lá subutilizada, infelizmente. E a biblioteca tinha que ser um lugar de encantamento porque só vai conhecer um pouco da literatura, da cultura indígena, quem ler. (...) Não adianta criar um planejamento fora da realidade e que a gente não tem como ofertar para o aluno a condição de ele ter a leitura, de ele ter o acesso ao material, porque trazer um vídeo e passar para o aluno, um vídeo motivacional. E a partir daí, o que vai acontecer? Ele vai ter acesso ao material físico para ele ter prazer de conhecer a história dos povos

originários? Não vai ter. Então tudo está associado(...)”.
--

Fonte: Entrevista (2025).

As sugestões propostas pelas colaboradoras destacam a necessidade de cursos de formação promovidos pela SEMED, de materiais didáticos específicos e livros literários indígenas no acervo das escolas, assim como de projetos educativos, com a realização de visitas a exposições, museus e/ou feiras literárias. Nos trechos dos discursos, percebemos que as docentes conhecem as reais necessidades dos estudantes, da escola e da própria rede municipal, já que as propostas apontam ausências e dificuldades citadas em todos os questionamentos realizados na entrevista e nos possibilitam pensar sobre a elaboração do PTT.

A respeito da aquisição de obras literárias de autoria indígena, a sugestão das entrevistadas sobre a ampliação do acervo da biblioteca é fundamental, pois contribui para a ampliação do conhecimento dos docentes e discentes e para a efetivação de uma prática pedagógica decolonial. Conforme pontuou a docente Gamela, a exibição de um vídeo atende a determinadas estratégias, mas o acesso ao livro literário amplia o contato com as histórias e as culturas dos povos originários, a partir das percepções e vivências dos(as) escritores(as) indígenas. Baniwa defende que os espaços escolares devem se constituir como locais de visibilização e valorização dos saberes indígenas, para que “a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida” (2006 *apud* Oliveira, 2025, p. 157).

As categorias “literatura indígena nos materiais didáticos” e “formação de professores” se manifestam recorrentemente nos discursos das colaboradoras, por meio da crítica às ausências da literatura indígena tanto nos suportes didáticos quanto nos processos formativos contínuos. Mesmo diante das considerações dos docentes nos encontros de planejamento sobre a forma como são orientados a apenas não esquecerem de aplicar atividades sobre datas ou temáticas relevantes, as práticas “formativas” permanecem nessa mesma configuração, a exemplo do que abordar quanto à cultura e à literatura indígena. Reafirmamos a relevância da perspectiva intercultural na educação “como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder” (Walsh, 2009, p. 25). Isso porque a educação deve constituir-se como um espaço de problematização crítica, de construção de práticas decoloniais e de promoção de

diálogos interculturais, reconhecendo e valorizando saberes outros, como os produzidos pelos povos indígenas.

Ao analisarmos os discursos das colaboradoras, percebemos as categorias bakhtinianas de responsividade e dialogismo presentes em seus posicionamentos críticos e atentos a situações significativas que envolvem a educação pública, na qual atuam há um tempo considerável. Conforme Bakhtin (2011, p. 271), “(...) toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta (...)”. Dessa forma, nos enunciados analisados identificamos aspectos responsivos e dialógicos tanto na própria formulação de respostas aos enunciados propostos, quanto na reflexão suscitada pelos questionamentos, no reconhecimento das ausências da Lei nº 11.645/2008 nos planejamentos da rede municipal e nas práticas pedagógicas das entrevistadas, bem como nas possibilidades apresentadas para sua efetivação. Tais aspectos são compreendidos a partir de uma prática social que configura perspectivas subjetivas e interrelacionais, e que apreende um espaço e um tempo de uma realidade específica, constituída de modo dialógico.

Nesse sentido, estabelecer um diálogo com as colaboradoras foi extremamente relevante para esta pesquisa, pois mesmo diante de situações comuns à nossa prática pedagógica, há particularidades vivenciadas em sala de aula, na formação inicial e continuada, nas experiências cotidianas em outros espaços, no acesso a leituras, nas discussões com outros educadores nas diferentes redes de ensino e nos momentos de questionamento profissional quanto nas situações que envolvem a educação pública. Percebemos tais particularidades na análise dos discursos proferidos, que revelam posicionamentos comprometidos e críticos por uma educação mais plural e intercultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância dos estudos sobre a literatura indígena e o pensamento decolonial encontra-se no fato de que a construção de práticas pedagógicas emancipadoras nos espaços escolares pode incentivar o olhar para o outro, assim como a reflexão sobre o reconhecimento dos povos originários e de sua história de resistência construída.

Para a condução desta investigação, a produção do Estado da Arte constituiu etapa fundamental, pois nos permitiu observar os objetivos almejados, o percurso metodológico traçado pelas autoras das teses/dissertações selecionadas, as referências teóricas utilizadas, a análise das coleções didáticas, a definição das categorias analíticas e os resultados alcançados com as pesquisas.

Os resultados mais recentes identificados na plataforma BDTD, como no caso dos trabalhos de Sá (2019) e Pinheiro (2023), ainda apontam para uma persistente invisibilidade, particularmente no que concerne à representatividade de escritores indígenas nos livros didáticos. Consideramos que este trabalho de identificação nos LD é significativo, pois cada pesquisador expõe suas considerações sobre as obras, elabora categorias de análise e identifica ausências ou não, quanto à literatura indígena. Tais pesquisas podem ser comparadas com análises de edições posteriores dos livros, possibilitando aos futuros pesquisadores uma percepção sobre um silenciamento ou não dessa literatura.

Os estudos sobre o ensino de Literatura indígena na educação podem possibilitar compreendermos se os textos de autores/as indígenas estão sendo oportunizados aos estudantes, além de investigarmos como as atividades didáticas propostas dialogam com os textos, bem como perceber se essa abordagem reflete a diversidade de experiências e de percepções das comunidades indígenas.

Atualmente, o processo de compreensão do ensino através dos LD continua sendo o foco de diversas investigações. Nesse sentido, quando abordamos as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a exemplo da Lei nº 11.645/08, percebemos o quanto a legislação precisa ser efetivada nesses materiais, para que o dispositivo legal possa se constituir na prática como instrumento de enfrentamento ao racismo epistêmico, promovendo a valorização de saberes historicamente marginalizados.

É pertinente reconhecermos que as colonialidades do saber e do poder exercem influência significativa na formação docente, entendendo como as estruturas de poder colonial e seus sistemas de conhecimento podem influenciar e têm influenciado tanto a educação

quanto a prática pedagógica. Essa influência se manifesta na reprodução de discursos racistas e na marginalização de saberes, presentes não só na formação inicial e continuada dos professores, mas também na elaboração de materiais didáticos e na produção de conhecimentos dentro das instituições escolares.

A leitura investigativa dos livros didáticos do 7º, 8º e 9º anos evidenciou apenas referências à temática indígena, o que suscita questionamentos quanto à suficiência dessa abordagem, sobretudo considerando que esses materiais serão utilizados ao longo de quatro (4) anos (2024–2027). Caso se configure como o único recurso didático disponível a docentes e discentes nesse período, há um risco significativo de invisibilização das produções e autorias indígenas no ensino de Língua Portuguesa para os anos citados, comprometendo a pluralidade e representatividade dos conteúdos trabalhados.

A colonialidade do saber manifesta-se de forma evidente na ausência de representatividade literária nos livros didáticos acima mencionados. A marginalização das produções literárias de povos indígenas nesse tipo de material pedagógico contribui para a perpetuação de hierarquias epistemológicas, nas quais determinados saberes e culturas são valorizados em detrimento de outros, reforçando, assim, uma visão hegemônica e excludente do conhecimento.

A identificação de apenas um texto literário de autoria indígena no livro do 6º ano da coleção didática em questão, nos leva a questionarmos se o texto foi citado apenas para cumprir uma adequação do material à Lei nº 11.645/08, afinal, não há uma interlocução com os demais textos posteriormente citados na mesma unidade do LD e nem nos demais volumes. A literatura indígena precisa ser evidenciada pela sua potencialidade, riqueza e diversidade, para que o racismo epistêmico não continue sendo evidenciado ao se desconsiderar a produção literária de autores e autoras indígenas nos materiais didáticos e consequentemente nas salas de aula.

Ressaltamos que o ensino de literatura indígena não deve estar vinculado apenas à presença desse tema no livro didático, afinal, conforme as produções selecionadas na BDTD e a partir da análise da Coleção *Português Linguagens*, constatamos consideráveis ausências dessa literatura nos materiais, reforçando a colonialidade do saber e do poder ao invisibilizar os saberes e as narrativas dos povos originários, perpetuando uma concepção eurocêntrica e discriminatória.

Convém salientar que a investigação dos livros didáticos apresentada nesta dissertação incluiu não apenas destacar a (in)visibilização da literatura indígena, mas apresentar textos e

atividades, assumindo um tom mais propositivo, pensando nos docentes que ainda utilizarão esse material até 2027, nos pesquisadores que poderão ter contato com essa pesquisa e nos autores do LD que poderão atualizar a edição da obra didática.

Enfatizamos a necessidade da formação continuada aos docentes, para que atuem com criticidade na seleção dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), observando as escolhas dos autores, como também se apropriem de conhecimentos teóricos e práticos para a promoção de uma educação que valorize outras vozes e histórias.

A análise dos discursos das docentes entrevistadas revelou que as demandas apontadas pelos professores da rede ainda são pouco consideradas. Apesar de as necessidades vivenciadas no cotidiano da sala de aula serem sistematicamente apresentadas nos encontros de planejamento, as carências permanecem, e a responsabilização pela não abordagem da temática indígena segue sendo atribuída aos professores. Os posicionamentos das colaboradoras evidenciaram a falta de formação específica, de materiais didático-pedagógicos e de projetos articulados em nível de rede, além da necessidade de tratar as histórias e culturas indígenas não apenas como conteúdos curriculares, mas como temáticas fundamentais para a educação ribamareense.

Acreditamos que a proposição de um curso de formação, como PTT, evidenciando a literatura escrita por indígenas pode enriquecer o processo educativo ao possibilitar a inclusão de vozes historicamente marginalizadas, ampliar o repertório cultural de educadores e estudantes, além de incentivar uma abordagem pedagógica crítica e plural na promoção de uma educação antirracista.

Esperamos, por meio dessa pesquisa, contribuir para a promoção de uma educação pública comprometida com a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas e com a visibilização das literaturas por eles produzidas. Ademais, buscamos oferecer aportes teóricos para investigações futuras ao reconhecermos a formação inicial e continuada de professores como espaço necessário à realização de discussões efetivamente pertinentes ao trabalho docente, favorecendo a construção coletiva da prática pedagógica. Desse modo, consideramos que a educação se constitui como um processo coletivo, desenvolvido por professores e professoras atuantes e comprometidos, o que evidencia a necessidade de ações colaborativas, de espaços institucionais de diálogo e de políticas formativas que sustentem o trabalho docente.

7 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

O Produto Técnico Tecnológico é a materialização dos conhecimentos aplicados durante o Mestrado Profissional, funcionando como o resultado de um projeto que integra pesquisa e prática. Dessa forma, os mestrandos devem desenvolver a dissertação e um produto final. Este produto deve estar em concordância com os tipos previstos pela devida Área de avaliação, como um curso de formação profissional, uma norma ou marco regulatório, uma propriedade intelectual, um material didático, um relatório técnico, entre outros (Capes, 2019).

Com base nos resultados da investigação feita nos livros didáticos e nas entrevistas com os professores que os utilizam em uma escola pública da rede municipal de São José de Ribamar-MA, elaboramos como Produto Técnico Tecnológico (PPT) um curso de formação voltado para docentes como proposta pedagógica para o ensino de literatura indígena. O PTT encontra-se materializado em um livro digital, a ser posteriormente disponibilizado em plataforma on-line.

Entendemos que o nosso trabalho propõe analisar uma temática de relevância social e cultural no espaço pedagógico escolar, relacionado não apenas ao município de São José de Ribamar-MA, mas, ainda, a outros municípios que adotam ou não os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para a investigação.

O PTT proposto nesta pesquisa intitula-se *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena* e tem por objetivo apresentar propostas de práticas de leitura e compreensão de obras literárias indígenas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, abrangendo discussões que incluam os aspectos culturais e históricos dos povos indígenas, bem como o ensino decolonial e intercultural. Produzido na plataforma Canva, o PTT está disponível gratuitamente no link a seguir: https://www.canva.com/design/DAHCdPRJH4s/3ltoE_C1PEWlwceHe5RTFA/edit?utm_content=DAHCdPRJH4s&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

Na sequência, apresentamos sua capa.

Figura 14 – Capa do PTT.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que o título do PTT reforça nossa concepção sobre um ensino de literatura indígena durante todo o ano letivo, e não somente no dia 19 de abril ou nos dias próximos à data, afinal, existem demandas relacionadas a avaliações internas e externas, culminâncias de projetos e outras questões que podem impossibilitar a leitura e análise de textos de autoria indígena durante o mês de abril. Logo, apresentamos provocações didáticas não restritas a um mês específico, a fim de não tornar a prática pedagógica em um momento delimitado por uma ou duas aulas, de forma acelerada, ou apenas para cumprimento do plano de aula.

Entendemos que a relevância desta proposta pedagógica aos docentes da rede pública municipal de São José de Ribamar-MA encontra-se no fato de disponibilizarmos um material didático que contemple discussões aprofundadas por uma visibilização das contribuições literárias, culturais e históricas dos povos indígenas, compreendendo que são necessários o questionamento e a desconstrução das narrativas eurocêtricas.

As limitações pedagógicas percebidas nas ausências das vozes literárias indígenas nos livros didáticos da coleção *Português Linguagens* e na não oferta de outros materiais didáticos ou de cursos que abordem essas discussões aos docentes da rede pública municipal ratificam a pertinência deste PTT em um município maranhense que tem a influência indígena desde a concepção do nome (Miranda, 2009), que possui uma comunidade indígena denominada

Tremembé do Engenho com território ainda em fase de demarcação; e que também conta com a presença de indígenas pertencentes a outros povos, inclusive venezuelanos (refugiados e migrantes) da etnia Warao residindo no município, conforme a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (Gomes, 2022).

Nesse sentido, o PTT se configura como um material a ser disponibilizado aos docentes do município em uma parceria entre o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UEMA e a Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar-MA como resultado de uma pesquisa desenvolvida por professoras das redes públicas de educação no estado do Maranhão.

Consideramos a divisão do PTT em quatro módulos: 1) Diversidade étnico-racial na educação: aportes legais e perspectivas decoloniais; 2) Interculturalidade, pedagogia decolonial e culturas indígenas: fundamentos para a formação docente; 3) A Literatura indígena contemporânea: propostas didáticas; e 4) Materiais e recursos didáticos para a prática pedagógica. Além da Apresentação, Introdução, Para seguir ensinando: reflexões às(aos) cursistas e Referências.

No primeiro módulo, discutimos de que modo a legislação educacional, articulada a uma perspectiva decolonial, pode contribuir para a valorização epistêmica e cultural dos povos indígenas no contexto escolar. No segundo módulo, abordamos os conceitos de interculturalidade e pedagogia decolonial, ampliando a discussão para o ensino de literatura indígena, o qual deve ser efetivamente assegurado nos currículos, nos materiais e recursos didáticos, bem como na formação continuada de professores.

No terceiro módulo, analisamos as especificidades que caracterizam a Literatura indígena, além de apresentarmos propostas didáticas, com a descrição de seu desenvolvimento e das discussões a serem promovidas em sala de aula. No último módulo, indicamos textos, obras literárias e recursos audiovisuais, a fim de que os/as docentes possam ampliar seu repertório para esse diálogo fundamental no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BANDEIRA, Arkley Marques. Os Tupis na Ilha de São Luís - Maranhão: Fontes Históricas e a Pesquisa Arqueológica. **História Unicap**, v. 2, n. 3, jan./jun. de 2015. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/555>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Araucaria**, n. 51, p. 263-290, 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/21375/19344>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 191-200.
- BIAZETTO, F. C. B. **As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014**. 212 f. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 61-78.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jun. 2025.
- BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 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.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 set. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2004.

BRASIL. Guia Digital PNLD 2024- **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2023.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin. WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Protagonismo indígena na história**. 1 ed. – Tubarão-SC: Copiart, 2016. p. 231-254.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J; *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português Linguagens**, 6º ano. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português Linguagens**, 7º ano. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português Linguagens**, 8º ano. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português Linguagens**, 9º ano. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. “Nós somos uma resistência, não só no Brasil, mas no mundo”: a luta dos Tremembé do Engenho. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_4974975cb9bda858855.pdf. Acesso em: 10 set 2024.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO-CIMI. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**: dados de 2023. 21.ed. - Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2024/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2023-cimi.pdf> Acesso em: 15 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Produção Técnica -Grupo de Trabalho.2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>.

COSTA, Walquíria Lima. **A escola também é um espaço de memória e ancestralidade**: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, MA, 2022.

CUSATI, Iracema; SANTOS, Neide; CUSATI, Raphael. Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: ensaio a partir dos estudos sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. **Conjecturas**, Vol. 21, Nº 7, p.335-351, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357030282_Metodologia_qualitativa_nas_pesquisas_em_Educacao_ensaio_a_partir_dos_estudos_sobre_Formacao_e_Developolvimento_Profissional_Docente. Acesso em: 25 fev. 2025.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Da literatura indianista à literatura indígena: sobre a imagem, o lugar e o protagonismo indígena em termos de constituição da identidade cultural brasileira. **Rapsódia**, São Paulo, v. 1, n. 15, p. 84–119, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rapsodia/article/view/193040>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DORRICO, Julie. Literatura indígena de assombração. Uol, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/10/27/literatura-indigena-de-assombracao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DORRICO, Julie. A autoria originária em relevo na literatura indígena. Pib, 2022. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Mulheres_indigenas_na_Literatura. Acesso em: 02 mar. 2025.

DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. (Org.). Autoria, autonomia, ativismo: Educar e politizar pela e para a escrita – notas sobre a literatura indígena brasileira contemporânea. In: DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299- 324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt#>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto /2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Roberta. Sedihipop faz visita a indígenas Warao em São Luís e São José de Ribamar. Ascom Sedihipop, São Luís, 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.sedihipop.ma.gov.br/noticias/sedihipop-faz-visita-a-indigenas-warao-em-sao-luis-e-sao-jose-de-ribamar>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

GRAÚNA, Graça. Escrivência indígena. Art’palavra, 2017. Disponível em: <https://ggrauna.blogspot.com/2017/09/escrivencia-indigena.html>. Acesso em: 03 jul. 2025.

GUIA Digital PNLD 2024 Obras Didáticas, 2024. Apresentação do Guia Digital do PNLD 2024. Disponível em:

https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_apresentacao. Acesso em: 15 fev. 2025.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 30 set. 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tembetá**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JESUS, Karla Larissa da Silva de. **“Tu que chegastes pelas águas do mar”**: religiosidade e práticas votivas no festejo de São José de Ribamar – MA. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra: 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. O olhar da palavra: escrita de resistência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

KAYAPÓ, Edson. Identidade e literatura indígena: o encontro necessário na escola brasileira. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues (org.). **Das Margens**. Rio Branco: Nepan Editora, p. 57-75, 2016.

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento de corações. In: **Letra Indígena**, vol. 02, n. 2. São Carlos: jul./dez. 2013. p. 29-33.

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

KRENAK, Ailton; CESARINO, Pedro. As alianças afetivas. In: VOLZ, Jochen; RJEILLE, Isabella. **Incerteza viva**: dias de estudo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 169-184.

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

KUSZNERIK, C.; SCHNECKENBERG, M. Formação inicial e continuada como fator de valorização da carreira docente nas políticas públicas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 1. janeiro de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55532>. Acesso em: 06 nov. 2024.

LIMA, Jocieli Pereira de. A Modernidade/Colonialidade no imaginário nacional sobre Amazônia em um contexto de terceiro mundo. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, [s. l.], ano 2022, v. 10, ed. 17, p. 157-159, julho 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/22845> Acesso em: 01 mar. 2025.

LIMA, Lilian Castelo Branco de; BARROS, Natália Cristina da Silva. Literaturas Indígenas em diálogo com a Etnohistória: a residência pedagógica contribuindo para uma formação humana e que valoriza as diferenças étnico-raciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.67, dez 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5558>. Acesso em: 02 mar. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. 1ª ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MARANHÃO. Lei Nº 900 de 30 de junho de 2010- Institui o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, no âmbito do Poder Executivo do Município de São José de Ribamar e dá outras providências.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju_pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARTINS, A. P. S. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais**, 2020. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Tradutora Isabella B. Veiga. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Antônio José Ferreira. **São José de Ribamar**: nossa história, nossa cultura e nossa gente. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Tássita de Assis. **Folclore Brasileiro ou Vozes Ancestrais**: notas sobre a valorização do conhecimento ancestral. Maracá Livraria, 2024. Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/folclore-brasileiro-ou-vozes-ancestrais-notas-sobre-a-valorizacao-do-conhecimento-ancestral/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se). Entrevistador: Cristino Wapichana. São Paulo: Bienal- Programa de Encontros do Masp, 2016. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/3364/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

MUNDURUKU, Daniel; CERNICCHIARO, Ana Carolina. Literatura para desentortar o Brasil. **Crítica Cultural**, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./ jun. 2017. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural. Acesso em: 02 jul. 2022.

NASCIMENTO, A. P.; MARTINS, A. P. S. O documento curricular do território maranhense: reflexões sobre a formação docente e o ensino de literatura indígena na educação básica. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 12, n. 31, p. 180-193, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22631>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, F. A. da S. **Entre a realidade e o imaginário**: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Mônica de Sousa. **Cultura visual e educação**: a representação imagética dos indígenas no livro didático de história, por uma leitura decolonial. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2024.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Metlon – palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 26-40.

PINHEIRO, A. P. da S. **Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal**. 2023. 137 f., Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/>. Acesso em: 08 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SÁ, A. P. dos S. de. **A descolonização da educação literária no Brasil**: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: SÁ-SILVA, Jackson Ronie. (org.). **Linhas de pensamento nas pesquisas em Educação**. Curitiba: CRV, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 02 abril 2025.

SILVA, Marcos Tadeu Nascimento da. **Educação patrimonial**: Arqueologia no ensino da História Antiga de Upaon Açú (São Luís – MA). (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, 2021.

SILVA, Marcus Quintanilha da; CRUZETTA, Danieli D'Aguiar. Base Nacional Comum Curricular e as Reformas Educacionais da década de 1990. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 25, p. 1-25, 18 out. 2022. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20239>. Acesso em: 02 abril 2025.

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

SOUZA, L. F. de. **Literatura negra e indígena no letramento literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

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: http://www.ufrgs.br/edu_realidade . Acesso em: 10 fev. 2025.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. V. 05, N. 1, jan.-jul., 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 10 dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “**Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Walsh, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: provocações decoloniais na formação de professores de Língua Portuguesa” cujo pesquisador responsável é o(a) Sr (a) Aretusa Pontes Nascimento, professora, sob orientação da Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa.

O presente estudo tem como objetivo principal analisar o ensino de literatura indígena na Educação Básica, visando à proposição de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da decolonialidade e como objetivos específicos: -Investigar, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a literatura acadêmica produzida acerca do ensino de literatura indígena em livros didáticos de Língua Portuguesa; -Averiguar os processos de (in)visibilização dos/as literatos/as indígenas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, da Coleção Português: Linguagens, do Ensino Fundamental Anos Finais (2024-2027); -Discutir como as atividades propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa valoram a diversidade étnica, quanto à literatura indígena, na Coleção Português: Linguagens, do Ensino Fundamental Anos Finais (2024-2027); -Examinar os principais aspectos que contribuem para a valorização da literatura indígena pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede municipal de São José de Ribamar-MA; -Produzir um curso de formação como proposta pedagógica para o ensino de literatura indígena, disponibilizado em uma plataforma on-line.

A pesquisa se justifica pela relevância de se discutir aspectos relacionados ao ensino de literatura indígena, a partir da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa e dos discursos dos docentes entrevistados que utilizam estes materiais, tendo em vista a Lei nº 11.645/2008, a formação continuada de professores e a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Básica.

O resultado esperado com esta pesquisa é a análise das práticas pedagógicas dos docentes que têm utilizado os livros didáticos investigados, para compreender suas percepções e experiências em relação aos conteúdos abordados, às metodologias empregadas e às possíveis limitações e potencialidades desses materiais, quanto ao ensino de literatura indígena. Espera-se identificar como os conteúdos referentes ao ensino desta literatura estão sendo abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa e quais aspectos influenciam no modo como os professores de Língua Portuguesa valoram a literatura indígena.

Presume-se que o presente estudo colabore para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das metodologias de ensino utilizadas pelos professores que atuam na rede pública municipal

de São José de Ribamar-MA, oportunizando discussões que incluam os aspectos culturais e históricos dos povos indígenas, por meio da literatura, bem como o ensino decolonial e antirracista. A contribuição dos participantes ocorrerá por meio de sua colaboração e apresentação de suas percepções sobre o tema abordado, por meio de entrevistas semiestruturadas. Ressalta-se que a participação será inteiramente voluntária, podendo ser encerrada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Os principais riscos referem-se à possível resistência por parte dos participantes, considerando que alguns docentes podem apresentar pouca receptividade à pesquisa, seja por desinteresse em relação ao tema, seja por insegurança quanto ao estudo. Para mitigar essa dificuldade, faz-se necessária uma abordagem clara e empática, com a devida explicação dos objetivos da investigação e dos benefícios decorrentes da participação, assegurando, ainda, o anonimato e a confidencialidade das informações obtidas.

Outro possível risco está relacionado às limitações metodológicas, tendo em vista que a coleta de dados em contextos restritos pode comprometer a profundidade das informações e, conseqüentemente, limitar a análise dos resultados. Com o intuito de minimizar essa questão, a pesquisa utilizará entrevistas semiestruturadas como técnica principal de coleta de dados, buscando garantir uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

Por fim, deve-se considerar os aspectos emocionais relacionados à temática do ensino de literatura indígena, que podem sensibilizar os participantes. Tal situação demanda atenção especial na condução das entrevistas, sendo essencial oferecer suporte emocional apropriado e garantir um ambiente acolhedor e seguro, que permita aos participantes expressarem suas opiniões e sentimentos de forma livre e sem pressões.

No que tange aos benefícios advindos desta investigação, destaca-se, para os docentes participantes, a potencial contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica. A pesquisa pode oferecer subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam a adoção de novas abordagens e instrumentos didáticos, tornando as estratégias de ensino mais eficazes e alinhadas às especificidades do contexto socioeducacional.

No campo acadêmico-científico, os resultados desta pesquisa assumem relevância significativa ao fornecer fundamentos para investigações futuras e fomentar o aprofundamento do conhecimento acerca das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de literatura indígena sob a ótica da decolonialidade. Tal produção de saberes pode, ainda, exercer influência positiva na formulação de políticas educacionais mais eficazes e comprometidas com a promoção de uma educação antirracista nos contextos escolares. Sob a perspectiva social, esta pesquisa apresenta potencial para promover contribuições significativas, ao favorecer a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e atuantes com as questões relacionadas aos povos

indígenas. Tal comprometimento pode repercutir na construção de uma sociedade mais plural e justa por meio da valorização da diversidade étnico-cultural.

Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa, o participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Aretusa Pontes Nascimento.

Eu, _____, declaro
que fui informado(a) sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e
concordo voluntariamente em participar do estudo.

Assinatura do Participante:

Data: ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora:

Pesquisadora Responsável: Aretusa Pontes Nascimento

aretletras@gmail.com

Tel: (98) 98858-4387

APÊNDICE**Roteiro da entrevista semiestruturada**

Faixa etária: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () Acima de 41 anos

Tempo de atuação como docente na escola:

Como se autodeclara: () branco () negro () preto () indígena () pardo

Turno de trabalho na escola:

Trabalha em outra escola? Se sim, quantas além desta?

Gênero:

1) Considerando a Lei nº 11.645/2008, que inclui o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, como você avalia as aulas de Língua Portuguesa para essa inclusão? Mencione alguns desafios e possibilidades ao professor.

2) Em seu tempo de atuação na rede pública municipal de São José de Ribamar- MA, já foi ofertado alguma formação que orientasse a prática docente para o diálogo com a Lei nº 11.645/2008? Em caso afirmativo, cite os aspectos que lhe chamaram atenção na formação.

3) Você já participou de algum evento acadêmico e/ou cultural sobre a temática indígena? Em caso afirmativo, cite os aspectos que lhe chamaram atenção na formação.

4) De que forma você costuma abordar a cultura e a história dos povos indígenas em sala de aula?

5) Você conhece algum/a escritor/a de literatura indígena? Em caso afirmativo, cite-os/as.

6) Como você avalia o livro didático (LD) de Língua Portuguesa “*Português Linguagens*” adotado na rede municipal, para a prática pedagógica com a literatura indígena?

7) Quais fatores você considera como essenciais no planejamento de suas aulas?

8) Quais recursos didáticos você utiliza em suas aulas, além do LD?

9) No calendário letivo da escola, há eventos específicos para abordagem de temáticas étnicas como as dos povos indígenas? Em caso afirmativo, quais?

10) Em sua prática pedagógica com o LD, você já identificou e desenvolveu atividades que possibilitaram o diálogo com a temática indígena? Em caso afirmativo, comente quais e como você avalia a valoração dos alunos a respeito.

11) Considerando o cenário educacional, social e étnico desta escola em São José de Ribamar-MA, o que você sugere enquanto temática, recursos e atividades para serem abordados aos professores de Língua Portuguesa, no intuito de incentivar a valorização da cultura e arte literária indígena?

ARETUSA PONTES NASCIMENTO
ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS COSTA

PARA ALÉM DO 19 DE ABRIL:
provocações didáticas ao ensino de
Literatura indígena



Editora
Uema

Aretusa Pontes Nascimento
Ana Patrícia Sá Martins Costa

PARA ALÉM DO 19 DE ABRIL:
provocações didáticas ao ensino de
Literatura indígena

EDUEMA
2026

© copyright 2026 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
MARANHÃO

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde
que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de
Literatura indígena

Diagramação e capa: Aretusa Pontes Nascimento

Imagem de capa: Canva

Revisão: As autoras

Nascimento, Aretusa Pontes.

Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura
indígena / Aretusa Pontes Nascimento. - São Luís - MA, 2026.

73 f.

Produto Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa.

ISBN: 978-85-8227-763-8

1. Ensino de Literatura indígena. 2. Propostas didáticas. 3. Educação
decolonial e antirracista. I. Título.

CDU: 821.134.3(81)

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445



Cidade Universitária Paulo VI – C.P. 09

CEP: 65055-970 – São Luís/MA

www.uema.br - editora@uema.br

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Denise Maia Pereira

Fabíola Hesketh de Oliveira

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

EPÍGRAFE

Minh'alma é a Floresta

Aline Pachamama

Há uma floresta em mim,
E uma busca.
Há o som de um canto,
E um rio.
Há vontade de brisa,
E luz branda.
Há um perfume de vida, de verde e de fé.
Há ausência de crenças opressoras,
E por isso há liberdade.
Há o Presente.
Há possibilidade.
Há animais pequeninos e de mil cores,
Que se confundem nas pétalas e folhas.
Há um sorriso em cada ser vivo.
Nesta floresta,
Há inquietações e quietudes.
Há generosidade e humor.
E amor.
E você.
Há um para sempre em mim.



PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Pachamama**: a poesia é a alma de quem escreve. 1 ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2015.



Ouçá o poema no link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=TPv6KehvHHQ>



PREFÁCIO

Início este prefácio dizendo à(ao) leitor(a) que quem o assina é uma PROFESSORA, que se (re)fez EDUCADORA em uma vivência de três décadas vivendo a educação cotidianamente, período em que minhas práticas e reflexões sobre elas, se (re)construíram com base nos muitos e importantes diálogos entre a Educação básica e a Universidade. E como Daniel Munduruku, em sua obra *Mundurukando 1: Sobre saberes e utopias*, eu também acredito que:

Educar é um ato heroico em qualquer cultura. Talvez seja pelo fato de que educar exija que a pessoa saia um pouco de si e vá ao encontro do outro; um outro desconhecido; um outro anônimo; um outro que me questiona; um outro que me confronta com meus próprios fantasmas, meus próprios medos, minha própria insegurança (Munduruku, 2020, p. 6).

Por estar diante desse desconhecido, dessa/desse outra/o que me questiona, como professora de Ensino Fundamental e Médio, sinto diariamente a necessidade de termos escolas nas quais suas práticas não endossem currículos excludentes e que suas ações de fato saiam do planejamento e se materializem em uma aprendizagem significativa.

Como professora em cursos de Licenciatura, entre eles Letras e Pedagogia, convivo com alunas e alunos que ao vivenciarem a prática da sala de aula sentem que as teorias que pensavam bastar, perdem o sentido quando se dissociam da prática. Da mesma forma, sentem dificuldades em atender às legislações educacionais, em particular as que exigem que contemplemos a diversidade étnica brasileira, como a Lei 11.645/2008, que determina que as escolas brasileiras devem visibilizar a ancestralidade indígena e africana e para isso

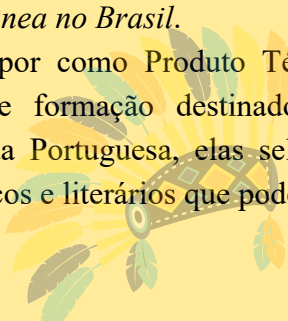
deve discutir sobre “[...] a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o [indígena] na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008, n.p.).

Nesse cenário, no qual escolas, professoras e professores, assim como alunas e alunos que estão diante da diferença e das muitas diversidades do povo brasileiro, nos exige o que Daniel Munduruku nos disse em uma escola pública de Imperatriz, em um encontro para falarmos de educação e literatura:

A gente tem que ser que nem o rio. O rio está em constante movimento. O rio para continuar branquinho, limpinho, límpido, lúcido, transparente, ele tem que estar em movimento. Quando um rio para, ele apodrece. E quando não tem vida, não tem peixe, não tem criança para brincar, não tem nada. Ele desiste. E quando o rio desiste de correr, do movimento, ele apodrece e desiste de viver. Então, se eu posso deixar uma mensagem para vocês, no dia de hoje, dia mágico, que não se repete nunca mais, é: sejam rios correntes, sejam fluidos, sejam movimentos, tá bom? Não deixem ninguém acomodar vocês, incomodem! (Daniel Munduruku, 2018, no Café Literário na Escola Municipal Manoel Procópio).

E foi justamente nesse movimento de se incomodar que Aretusa Pontes e Ana Patrícia Sá, em *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena*, apresentam caminhos para levar para as escolas essa literatura que é uma arte carregada de “[...] identidade, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, transculturação, mito, história, diáspora e outras palavras andantes [...]”, como aponta Graça Graúna (2013, p.19) em *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*.

Assim, ao propor como Produto Técnico Tecnológico (PTT), um curso de formação destinado a professoras e professores de Língua Portuguesa, elas selecionam de forma criteriosa textos teóricos e literários que podem auxiliar

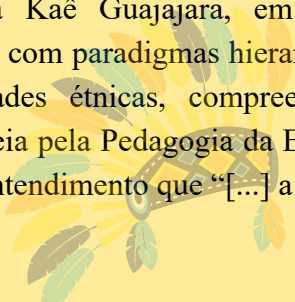


na construção de uma prática docente que vá ao encontro de uma formação crítica da/o docente, que por sua vez, poderá contribuir para uma educação que conheça, visibilize e valorize a ancestralidade indígena brasileira e atender ao que determina a Lei 11.645/2008.

Dessa forma, ao abordar a “interculturalidade” e a “decolonialidade”, o que se tem é uma obra voltada para a compreensão de que levar esses saberes para a sala de aula é atender a uma exigência legal, seguindo para a discussão de que é necessário um diálogo de saberes, por isso a interculturalidade é apresentada como norteadora de uma prática que se quer dialógica e não hierarquizante.

Em um movimento contracolonial, aquele que na perspectiva de Nêgo Bispo coloca em diálogo e confluências os saberes diversos, as autoras finalizam com a propositura de uma sequência didática para se trabalhar obras de literatura indígena em sala de aula, de forma a desenvolver e aprimorar as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, olhando para as diversidades epistemológicas e as cosmologias indígenas, a partir de textos que demonstram que a cosmovisão desses povos podem ajudar a escola a pensar caminhos e alternativas para o respeito a todas as formas de vida, que fazem parte da grande teia da mãe terra.

Por isso, desejo que a/o leitor/a se deixe enredar também nessa teia tecida pelas autoras, e que levam consigo muitas outras mãos, entre elas das escritas indígenas, apresentando escritores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Márcia Kambeba, a cantora Kaê Guajajara, em uma perspectiva decolonial que rompe com paradigmas hierarquizantes sobre as artes e as diversidades étnicas, compreendendo que uma educação que se norteia pela Pedagogia da Esperança, é aquela em que se move no entendimento que “[...] a esperança precisa



da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (2021, p.15), como reflete Paulo Freire.

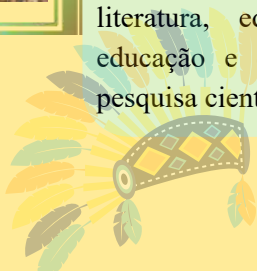
Pratiquemos! Experienciemos! Esperancemos!

Em um movimento ao encontro de uma educação significativa: Boa leitura! Que este e-book cumpra o seu objetivo e contribua para uma formação que viabilize o esperar por um mundo no qual as pessoas olhem nos espelhos das diversidades e aprendam com a beleza da diferença.

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima



Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2001) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011). Participa do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos, Atualmente é professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL e do Ensino Médio do Estado do Maranhão. Pesquisadora de educação e literatura indígena, tem experiência na área de Letras e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, educação, antropologia da educação e da saúde, metodologia da pesquisa científica.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eliane Potiguara.....	37
Figura 2 – Capa do livro O Pássaro Encantado.....	40
Figura 3 – Etapas metodológicas para a elaboração de folders.....	41
Figura 4 – Daniel Munduruku.....	44
Figura 5 – Capa do livro Sawé: o grito ancestral.....	47
Figura 6 - Márcia Kambeba.....	52
Figura 7 - Kaê Guajajara.....	53
Figura 8 - Capa do livro Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade.....	56
Figura 9 – Capa do livro Guerreiras da Ancestralidade.....	63
Figura 10 – Capa do livro Pelos caminhos das Literaturas Indígenas na Educação Básica.....	63
Figura 11 – Capa do livro Os olhos do jaguar.....	64
Figura 12 – Capa do livro A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas.....	64



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre a entrevista com o escritor Daniel Munduruku.....	22
Quadro 2 – Sobre a entrevista com a autora Vera Candau.....	25
Quadro 3 – Sobre o artigo de autoria própria.....	29
Quadro 4 – Informações para acesso ao vídeo com a escritora Márcia Kambeba.....	31
Quadro 5 – Descrição das etapas da sequência básica.....	36
Quadro 6 – Competências específicas e habilidades da BNCC.....	38
Quadro 7 – Competências e habilidades da BNCC relacionadas à proposta.....	45
Quadro 8 - Competências e habilidades.....	54
Quadro 9- Depoimento em vídeo da escritora Eliane Potiguara.....	60



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	16
MÓDULO 1- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO: APORTES LEGAIS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	19
MÓDULO 2- INTERCULTURALIDADE, PEDAGOGIA DECOLONIAL E CULTURAS INDÍGENAS: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
MÓDULO 3- A LITERATURA INDÍGENA: PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	33
MÓDULO 4- MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	61
PARA SEGUIR ENSINANDO: REFLEXÕES ÀS(AOS) CURSISTAS.....	65
POSFÁCIO.....	67
REFERÊNCIAS.....	69



APRESENTAÇÃO

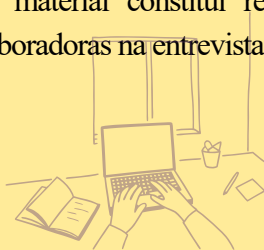
Olá, cursistas!

Bem-vindas(os) ao curso *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena*.

Este curso foi elaborado a partir da pesquisa intitulada *Ensino de Literatura indígena na Educação Básica: provocações decoloniais na formação de professores de Língua Portuguesa*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). A investigação foi delimitada ao contexto educacional de uma escola pública municipal de São José de Ribamar-MA, no qual analisamos a abordagem destinada às literaturas indígenas nos livros didáticos adotados, assim como examinamos os principais fatores que incidem na forma como os professores de Língua Portuguesa valoram essas produções.

Nos cursos de Mestrado Profissional, as(os) mestrandas(os) devem desenvolver a dissertação e um produto final, denominado Produto Técnico-Tecnológico (PTT), entendido como a materialização dos conhecimentos aplicados ao longo da formação e como resultado de um projeto que articula pesquisa e prática. Esse produto deve estar em conformidade com as tipologias previstas pela área de avaliação correspondente, a exemplo de cursos de formação profissional (CAPES, 2019).

Nesse sentido, elaboramos, como Produto Técnico-Tecnológico (PTT), um curso de formação destinado a professoras e professores de Língua Portuguesa, concebido como proposta pedagógica para o ensino de literatura indígena, o qual também será disponibilizado em plataforma on-line. O material constitui resposta às inquietações manifestadas pelas colaboradoras na entrevista semiestruturada



realizada na pesquisa, especialmente no que se refere à ausência de vozes literárias indígenas nos livros didáticos da coleção *Português Linguagens*, bem como à inexistência de outros materiais didáticos ou de ações formativas que abordem a literatura indígena na rede pública municipal de São José de Ribamar-MA.

Destacamos que o título do PTT explicita nossa compreensão de que o ensino de literatura indígena deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo, e não se restringir ao dia 19 de abril ou a períodos próximos à data, uma vez que demandas vinculadas a avaliações internas e externas, à culminância de projetos e a outras exigências institucionais podem inviabilizar a leitura e a análise de textos de autoria indígena quando concentradas em um único mês.



ORIENTAÇÕES GERAIS

Os conteúdos estão organizados em quatro módulos (10 h cada), perfazendo uma carga horária total de 40 horas. O público-alvo corresponde a professores(as) de Língua Portuguesa e a futuros docentes. Ao final dos módulos 1, 2 e 3, haverá uma atividade avaliativa, além de sugestões de vídeos e textos. No módulo 4, serão disponibilizados apenas recursos didáticos. Após o acesso a todos os materiais e a realização das atividades, a plataforma emitirá o seu certificado.



Neste curso, o conteúdo abrange temas relacionados à literatura indígena, à perspectiva decolonial e à interculturalidade, além de contemplar a análise de referenciais legais relativos à valorização da diversidade étnico-racial na educação. O material também disponibiliza propostas didáticas e sugestões de livros, vídeos, podcasts, músicas e artigos.

Esperamos que este material favoreça reflexões críticas acerca da temática indígena, contribuindo para a formação docente por meio do aporte teórico sugerido e da ampliação do repertório cultural e epistemológico. Almejamos que os estudos aqui propostos reverberem em práticas pedagógicas decoloniais e comprometidas com a valorização da diversidade nas salas de aula.

Bons estudos!



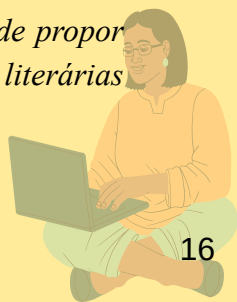
INTRODUÇÃO

As discussões e proposições apresentadas neste curso buscam construir possibilidades para o ensino de Literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de concepções teóricas relevantes para a educação, contemplando estudiosos indígenas e não indígenas. Nesse sentido, disponibilizamos sequências didáticas fundamentadas em obras literárias de acesso livre para leitura ou download, além de materiais e recursos didático-pedagógicos voltados ao trabalho com essa literatura.

Entendemos que a oferta de um curso de formação docente pode proporcionar aos professores e professoras de Língua Portuguesa, oportunidades de discussão teórica e prática por meio de um material construído a partir dos estudos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Reconhecemos a existência de uma lacuna no ensino das histórias, culturas e literaturas indígenas, mesmo diante das previsões legais, e essa ausência nos levou à elaboração deste curso de formação, a fim de favorecer a efetivação dessas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, consideramos a urgência de um ensino intercultural e decolonial que contemple autores e autoras indígenas na educação.

Nesse contexto, delineamos como objetivo geral: *analisar as concepções de interculturalidade e decolonialidade nas práticas pedagógicas, a fim de propor sequências didáticas baseadas em obras literárias indígenas.*



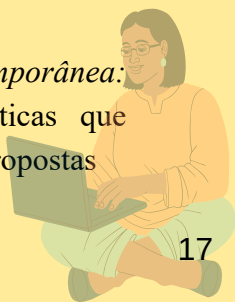
Quanto aos objetivos específicos:

- ♦ Discutir as legislações sobre diversidade étnico-cultural na educação e os fundamentos da colonialidade e da decolonialidade, relacionando-os à construção de práticas pedagógicas antirracistas;
- ♦ Reconhecer as concepções de interculturalidade e de pedagogia decolonial discutidas nos textos propostos, relacionando-as à formação docente comprometida com a educação antirracista;
- ♦ Desenvolver uma sequência didática, a partir de uma obra literária de autoria indígena, estruturando suas etapas e propondo estratégias metodológicas para o ensino de Literatura indígena.

O curso organiza-se em quatro módulos. No primeiro, *Diversidade étnico-racial na educação: aportes legais e perspectivas decoloniais*, analisamos os marcos legais que orientam a educação para as relações étnico-raciais, em diálogo com a perspectiva decolonial e evidenciando suas implicações para a valorização epistêmica e cultural dos povos indígenas no espaço escolar.

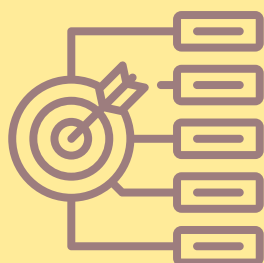
No segundo módulo, *Interculturalidade, pedagogia decolonial e culturas indígenas: fundamentos para a formação docente*, abordamos as concepções de interculturalidade e de pedagogia decolonial, relacionando-as ao ensino de Literatura indígena e à necessidade de sua efetiva inserção nos currículos, nos materiais didáticos e nos processos de formação continuada de professores e professoras.

No módulo 3, *A Literatura indígena contemporânea: propostas didáticas*, examinamos as características que constituem a Literatura indígena e apresentamos propostas



didáticas, explicitando seu desenvolvimento e as possibilidades de problematização e diálogo em sala de aula. Por fim, em *Materiais e recursos didáticos para a prática pedagógica*, reunimos indicações de textos, obras literárias e recursos audiovisuais, com o propósito de ampliar o repertório docente e fortalecer esse diálogo fundamental no campo educacional.

Desse modo, convidamos os cursistas a iniciarem os módulos, desejando que as leituras e propostas aqui organizadas contribuam de modo significativo para sua trajetória formativa.



MÓDULO 1- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO: APORTES LEGAIS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Nos encontros de planejamento, especialmente nos meses que antecedem abril, é recorrente ouvirmos sobre a necessidade de abordarmos a temática indígena nas aulas de Língua Portuguesa, geralmente em função da proximidade do Dia dos Povos Indígenas. Entretanto, essa orientação se apresenta de forma bastante genérica, limitando-se à sugestão do uso de um vídeo ou de alguma atividade pontual. Dessa forma, o professor acaba se percebendo isolado na construção do conhecimento sobre uma temática tão relevante, que deveria ser pensada coletivamente.

Vale mencionar que o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas educacionais brasileiros, com o intuito de assegurar respaldo legal à promoção da diversidade étnica e cultural nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No inciso 2 consta que “os conteúdos(...) serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 1996), especialmente nas áreas de Arte, Literatura e História, o que não impede de ser estudado nos demais componentes curriculares.

Citamos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), as quais orientam os sistemas de ensino e as instituições de Educação Básica a promoverem apoio permanente aos docentes na elaboração de planos, projetos, bem como na definição de conteúdos e métodos de ensino voltados à

valorização e ao fortalecimento da educação das relações étnico-raciais.

Apesar da previsão legal quanto à valorização da diversidade étnico-racial nos documentos que orientam as políticas educacionais brasileiras, torna-se imprescindível a implementação de ações concretas e sistemáticas culturalmente comprometidas nos sistemas de ensino, capazes de assegurar sua efetivação nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nos processos de formação docente. A autora Cinthia Araújo (2013, p. 277) evidencia que, “[...] a educação e a escola têm servido como agentes da relação desigual entre culturas, contribuindo para a manutenção e difusão de determinados saberes em detrimento de outros”. Nesse sentido, a perspectiva decolonial na construção do currículo permite questionar a hierarquização historicamente instituída dos saberes, problematizar a hegemonia eurocêntrica e reconhecer epistemologias produzidas por grupos subalternizados.

Cabe mencionar as concepções de Maldonado-Torres (2022) acerca das colonialidades do poder e do saber. Para o autor, a colonialidade do poder refere-se à articulação entre as estruturas modernas de exploração e dominação, enquanto a colonialidade do saber está relacionada ao papel da epistemologia e dos processos de produção do conhecimento na manutenção e reprodução de regimes de pensamento coloniais. Essa abordagem teórica permite problematizar o currículo escolar e os processos de formação docente como espaços atravessados pela colonialidade do saber, na medida em que privilegiam epistemologias eurocentradas.

Um currículo orientado por pressupostos decoloniais contribui para o enfrentamento das desigualdades históricas

engendradas pelo racismo estrutural e pela colonialidade do saber, ao promover a pluralidade de conhecimentos, valorizar narrativas silenciadas e favorecer práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade na educação. Mignolo (2021) argumenta que o pensamento decolonial e a efetivação da opção decolonial no século XXI têm como ponto de partida uma ruptura epistêmica, concretizada por meio de práticas de desobediência epistêmica que questionam os modos hegemônicos de produção e validação do conhecimento. Essa proposição indica que a superação das colonialidades não se dá apenas pela inclusão de novos conteúdos, mas exige o questionamento crítico dos critérios que historicamente definiram quais saberes são considerados legítimos.

Ao tratarmos do ensino de histórias, culturas e literaturas indígenas, podemos refletir sobre as lacunas presentes na Educação Básica, tanto nos materiais didáticos, quanto nos planejamentos de aulas e de projetos, na formação continuada docente e no currículo. Daniel Munduruku ressalta que “há fatos a respeito dos indígenas que nunca foram ensinados de forma honesta e verídica(...). Não se pode pensar que a nossa história segue o mesmo percurso da ocidental” (Munduruku, 2017, p. 18). Logo, existem formas diversas de compreensão do tempo, da memória e da própria história para os povos indígenas, a partir da relação desses povos com a oralidade, a ancestralidade, o território, a espiritualidade e a coletividade. Dessa forma, a escola precisa assumir uma postura crítica frente às epistemologias dominantes, pela valorização de conhecimentos outros e pela construção de práticas pedagógicas que desafiem a naturalização de hierarquias do saber.

Professor(a), para continuar seus estudos,
apresentamos as seguintes sugestões:

Quadro 1- Informações sobre a entrevista com o escritor Daniel Munduruku

Vídeo:

“Dia dos Povos
Indígenas: Entrevista
com Daniel
Munduruku”

Disponível em:

[https://www.youtube.c
om/watch?
v=QqKGXoOQo9E](https://www.youtube.com/watch?v=QqKGXoOQo9E)



Clique no link acima ou
acesse pelo QR Code ao
lado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

TEXTO 1: A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?

AUTOR: Edson Kayapó

TEXTO 2: América Latina e o giro decolonial

AUTORA: Luciana Ballestrin

Disponíveis em:

[https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-
DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV](https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV)

ATIVIDADE DO MÓDULO 1

A partir das leituras dos textos disponibilizados e da apreciação do vídeo sugerido, elabore um mapa mental no aplicativo Canva, abordando as leis que tratam da diversidade étnico-cultural na educação, as concepções de colonialidade do poder e do saber e a perspectiva decolonial, articulando esses elementos às implicações para uma prática pedagógica antirracista.



MÓDULO 2- INTERCULTURALIDADE, PEDAGOGIA DECOLONIAL E CULTURAS INDÍGENAS: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A interculturalidade constitui-se como um referencial teórico e político que problematiza as bases hegemônicas e hierarquizadas do ensino, ao propor uma educação fundada no diálogo entre diferentes saberes, experiências históricas e modos de vida. Nessa perspectiva, a escola deve ser compreendida como um espaço de construção coletiva de conhecimentos que refletem a pluralidade presente na sociedade. Candau (2013) compreende a interculturalidade como uma abordagem que propõe uma educação orientada para a valorização do “outro”, estimulando a interação dialógica entre distintos grupos sociais e culturais. Assim, compreender a perspectiva intercultural significa reconhecer que os espaços escolares são atravessados por diferentes culturas, sendo necessário considerá-las nas práticas educativas, nos currículos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Ainda conforme Candau e Russo (2010), a perspectiva intercultural pode ser entendida como uma estratégia de caráter ético, político e epistêmico que auxilia na leitura crítica dos processos educativos e na problematização da colonialidade que atravessa a sociedade e a educação. Segundo as autoras, essa abordagem torna possível desvelar o racismo e a racialização das relações sociais, incentivar a legitimação de diferentes saberes e o diálogo entre estes conhecimentos, além de enfrentar práticas de

desumanização e contribuir para a afirmação de identidades culturais e o fortalecimento de grupos historicamente marginalizados.

Quadro 2- Sobre a entrevista com a autora Vera Candau

Saiba mais!

Convidamos você a ler a entrevista com a intelectual, pesquisadora e docente da PUC-Rio, Vera Maria Ferrão Candau, sobre interculturalidade crítica e práticas educativas, realizada pela professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira e publicada na Revista Educação e Emancipação.



Disponível em:
<https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/artic le/view/26321/144>

14



Incorporamos autores latino-americanos, africanos, negros, indígenas em nossas atividades educacionais? (Candau ; Oliveira, 2025, p. 9)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A interculturalidade constitui-se fundamental quando tratamos sobre o ensino das histórias e culturas indígenas,

pois permite questionarmos a lógica colonial que desconsidera esses conhecimentos, relacionando equivocadamente, por exemplo, os seres e as entidades sagradas para os indígenas como folclóricas ou os próprios povos originários como pertencentes ao passado. Por meio da perspectiva intercultural, o ensino deixa de apresentar as culturas indígenas a partir de estereótipos ou de uma visão eurocêntrica e passa a valorizar suas cosmologias, formas de organização social, línguas, territorialidades e conhecimentos.

No âmbito desta discussão, apresentamos o conceito de pedagogia decolonial, desenvolvido a partir dos estudos de Catherine Walsh. Segundo Walsh (2013), as pedagogias decoloniais podem ser compreendidas como propostas metodológicas que emergem de contextos marcados por luta, exclusão e resistência.

Walsh (2013) considera que estas práticas insurgentes desafiam a lógica da modernidade/colonialidade e propiciam outras maneiras de ser, pensar, conhecer, sentir, existir e relacionar-se. Relacionar essa concepção à educação implica pensar em práticas pedagógicas que não estejam apenas direcionadas à transmissão de conteúdos curriculares, mas que valorizem saberes silenciados, muitas vezes ausentes do currículo e dos materiais didáticos. Desse modo, torna-se possível legitimar outras formas de conhecer e fomentar relações mais dialógicas e menos hierarquizadas no processo educativo.

Cabe mencionar Paulo Freire como uma referência fundamental, cuja pedagogia crítica e questionadora evidencia o caráter político da educação. Segundo Freire (2025), a prática educativa exige atenção à identidade

cultural dos educandos e a adoção de uma postura de respeito diante dela. Para o autor (2025, p. 97), tal respeito inicia pelo “reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos”. Dessa forma, a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na sala de aula, a fim de que as práticas educativas promovam um diálogo intercultural entre diferentes modos de ser, saber e viver.

É relevante citarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos que orientam a política educacional brasileira. A BNCC (Brasil, 2018) reconhece que, em um país marcado, dentre outras questões, pela acentuada diversidade cultural, os sistemas e redes de ensino devem elaborar currículos, e as escolas, propostas pedagógicas que considerem as necessidades dos estudantes, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Destacamos ainda o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, elaborado a partir do processo de (re)formulação curricular dos estados, previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O DCTMA busca complementar as aprendizagens comuns estabelecidas nacionalmente, considerando as especificidades regionais e locais do Maranhão.

Disponibilizado em 2019, dois anos após a homologação da BNCC, o DCTMA possui 482 páginas e tem como uma de suas finalidades orientar a (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas públicas e privadas,

além de subsidiar a construção dos planos de aula (Maranhão, 2019).

Direcionado aos professores da Educação Básica, o documento não se limita à definição dos conteúdos curriculares, mas contempla também concepções relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como princípios que orientam a prática pedagógica, além da inserção de temas integradores e de outras dimensões vinculadas ao contexto educacional. Sua organização está estruturada nas seguintes seções: apresentação, introdução, etapa da Educação Infantil, etapa do Ensino Fundamental e ficha técnica.

Ressaltamos que, na subseção “Área de Linguagens”, o ensino de Língua Portuguesa é orientado pela concepção enunciativo-discursiva de linguagem, compreendida como uma forma de interação entre sujeitos. O documento também evidencia a relevância da valorização do contexto regional, por meio do trabalho com textos que abordem a história, a cultura e a identidade do povo maranhense, “particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território” (Maranhão, 2019, p. 91).

Ao tratar sobre o currículo escolar, o DCTMA (Maranhão, 2019) destaca que ele deve expressar a diversidade social e cultural do povo maranhense, orientando a escola a considerar as diferentes especificidades decorrentes da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero e étnica. Ademais, o documento ressalta a presença, no Maranhão, de áreas indígenas e quilombolas, cuja riqueza cultural e histórica constitui um campo expressivo de estudo no contexto escolar.

A seguir, apresentamos informações sobre um artigo de nossa autoria publicado na revista Perspectivas em Diálogo.

Quadro 3 – Sobre o artigo de autoria própria

Convidamos você a ler o artigo “O documento curricular do território maranhense: reflexões sobre a formação docente e o ensino de literatura indígena na educação básica”, publicado na revista Perspectivas em Diálogo.



“É necessário ir além do reconhecimento da necessidade, por meio de proposições educacionais que evidenciem de fato a realidade social e cultural do estado” (Nascimento; Martins, 2025, p. 190).

Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22631>



Ao evidenciarmos teóricos que tratam sobre a perspectiva intercultural e a pedagogia decolonial, bem como documentos norteadores para a educação, consideramos a necessidade da presença da temática indígena nos currículos escolares e nos materiais didáticos, mas também de formação continuada docente para o ensino de literatura indígena.

Se na formação inicial, os professores não participaram de discussões sobre essa temática e continuam não tendo acesso à fundamentação teórica e prática nos espaços formativos nas redes de ensino, torna-se complexo requerer aos mesmos que promovam discussões aprofundadas e críticas sobre as histórias, culturas e literaturas dos povos originários.

Kambeba (2023) observa que, em desacordo com o que preconiza a Lei nº 11.645/2008, os saberes indígenas ainda ocupam espaço limitado nas salas de aula, ao passo que a cultura continua sendo negligenciada em sua relevância e singularidade. Márcia Kambeba (2023, p. 125) afirma ainda: “usamos a literatura e a arte para compartilhar e informar sobre nossa cultura, minimizando no outro o preconceito que ainda é patente”.

Nesse sentido, torna-se urgente que o ensino passe a evidenciar e valorizar as vozes literárias indígenas, para que práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas se efetivem nos espaços escolares.

Professor(a), para aprofundar as reflexões deste módulo, apresentamos as sugestões a seguir:

Quadro 4- Informações para acesso ao vídeo com a escritora Márcia Kambeba



Clique no link acima ou acesse pelo QR Code ao lado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

TEXTO 1: Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial

AUTORA: Catherine Walsh

TEXTO 2: Literatura indígena: da oralidade à memória escrita (Capítulo 3, p.39-44)

AUTORA: Márcia Wayna Kambeba

Disponíveis em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV>



ATIVIDADE DO MÓDULO 2

Com base no texto principal deste módulo, nos textos complementares e no vídeo da escritora indígena Márcia Kambeba, elabore uma nuvem de palavras que represente os conceitos e termos mais significativos presentes nos materiais estudados. Utilize o aplicativo Word Cloud ou outro recurso digital de sua preferência.

Além da elaboração da nuvem, redija um breve comentário explicativo (5 a 10 linhas) justificando a escolha das palavras destacadas e relacionando-as ao contexto educacional.

Link de acesso ao aplicativo Word Cloud:

https://play.google.com/store/apps/details?id=ice.lenor.nicewordplacer.app&hl=pt_BR



MÓDULO 3- A LITERATURA INDÍGENA: PROPOSTAS DIDÁTICAS

A literatura indígena é a escrita literária produzida pelos indígenas, a partir de suas percepções, vivências e saberes. Abordar essa literatura nas aulas de Língua Portuguesa significa valorizar as narrativas dos povos originários, bem como suas culturas e histórias, contribuindo para a construção de um ensino antirracista comprometido com o enfrentamento de estereótipos e preconceitos.

Dorrico (2018, p.228) afirma que através da escrita literária, “os autores indígenas podem ressignificar a representação realizada por outrem, desde o século XIX, responsável por ossificar no imaginário da nação brasileira um estereótipo alheio e negativo sobre ele”. Dessa forma, os próprios indígenas passam a ter a possibilidade de desconstruir representações equivocadas acerca de seus saberes, tradições e crenças, estabelecendo uma relação dialógica com leitores não indígenas.

Durante muito tempo, tivemos acesso apenas a produções escritas sobre esses povos a partir de outros referenciais, a exemplo do que se observa na literatura indianista, representada na poesia de Gonçalves Dias (1823–1864) e no romance de José de Alencar (1829–1877). Nessas obras, embora o indígena ocupe posição central na narrativa, sua imagem é construída sob perspectivas não indígenas, o que reforça visões estereotipadas e romantizadas. Dorrico (2018) esclarece que a principal diferença entre a literatura indígena e a literatura indianista reside na autoria, uma vez

que a primeira é produzida pelos próprios indígenas, bem como na forma de representação, já que os escritores indígenas recorrem à ancestralidade e à resistência histórica como matéria criativa para a elaboração de narrativas em prosa e poesia.

A respeito da literatura indígena contemporânea, Graça Graúna (2013) a define como a expressão de um espaço de resistência, sobrevivência e de convergência para vozes historicamente silenciadas e marginalizadas ao longo de mais de cinco séculos de colonização. São vozes que devem ser evidenciadas e lidas nos espaços escolares, para além de uma abordagem restrita à análise estrutural dos gêneros literários a que pertencem, devendo ser compreendidas a partir dos sentidos que mobilizam nas palavras, nas narrativas, nas práticas culturais e nas crenças que expressam.

Aline Pachamama (2020) defende que os povos originários ampliem sua presença na literatura e em diferentes campos do conhecimento, ao evidenciar a existência de uma lacuna no registro escrito indígena que, segundo a autora, necessita ser suprida pelos próprios indígenas, uma vez que, para esses povos, a palavra carrega a essência de quem a enuncia ou a escreve. Dessa forma, a escrita para os indígenas manifesta experiências coletivas, saberes ancestrais e modos próprios de compreender o mundo, pois está ligada à identidade, à memória e à espiritualidade.

Destacamos a relevância de analisarmos tais produções nas escolas, para promoção de uma educação mais plural e intercultural. Nesse sentido, apresentamos neste módulo

três sequências didáticas. A primeira baseia-se na obra literária *O pássaro encantado*, da autora Eliane Potiguara, como proposta de letramento literário para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental- Anos Finais, mais especificamente no 6º ano. A segunda refere-se à obra *Sawé: o grito ancestral*, do autor Daniel Munduruku, como proposta para turmas de 8º ano. A terceira apresenta uma sequência que articula o poema “Território Ancestral”, da autora Márcia Kambeba, à letra da canção de mesmo título, interpretada pela cantora Kaê Guajajara, como proposta direcionada às turmas de 9º ano.

A proposta de sequência didática apresentada neste módulo apoia-se nas contribuições teóricas de Cosson (2019), o qual sistematiza duas formas de estruturação das práticas de leitura literária: a sequência básica e a sequência expandida. Convém destacar que, ao abordar o letramento literário, Cosson (2019) o compreende como uma prática social e, por esse motivo, constitui também uma atribuição da escola. Conforme o autor (2019, p. 12), tal letramento “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Dessa forma, assume centralidade no processo educativo, pois compreende práticas de análise literária que vão além da leitura superficial das obras.

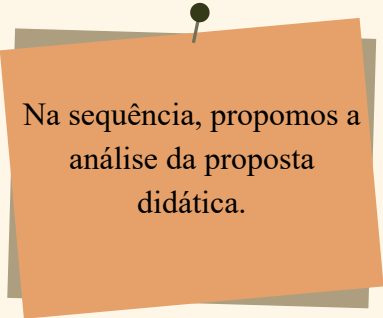
Entre as duas sequências citadas, optamos pela sequência básica, organizada em quatro etapas estruturantes: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas propostas por Cosson (2019) estão descritas no quadro a seguir.



Quadro 5- Descrição das etapas da sequência básica

Etapa	Descrição
Motivação	É o momento inicial destinado a orientar o leitor no processo de aproximação com a obra literária, despertar seu interesse e favorecer a construção de sentidos, considerando o nível de compreensão e as experiências prévias dos estudantes.
Introdução	Ocorre a apresentação do autor e da obra, bem como dos elementos paratextuais do livro, como título, capa, contracapa, ilustrações, entre outros.
Leitura	Contato direto com a obra literária, podendo ocorrer de forma individual, coletiva, silenciosa ou compartilhada, sob acompanhamento e mediação do professor, a fim de orientar os alunos diante de possíveis dificuldades de compreensão.
Interpretação	Constitui-se na etapa de socialização e aprofundamento dos sentidos construídos durante a leitura, visando ao desenvolvimento da competência interpretativa e crítica dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.



Na sequência, propomos a análise da proposta didática.

O pássaro encantado

Antes da apresentação da proposta didática, serão compartilhadas informações sobre a autora indígena.

Figura 1- Eliane Potiguara.



Fonte:

<https://www.elianepotiguara.org.br/>

Eliane Potiguara é escritora, professora e ativista indígena. Nascida em 1950, na cidade do Rio de Janeiro, é descendente do povo Potiguara, etnia originária do estado da Paraíba.

Potiguara é reconhecida como a primeira autora indígena a ter uma obra publicada no Brasil, com a obra-cartilha *A terra é a mãe do índio*. Ademais, idealizou o GRUMIN (Grupo Mulher-Educação Indígena), primeira organização de mulheres indígenas do país.

Para conhecer mais sobre a autora, acesse sua página na rede social:

<https://www.instagram.com/elianepotiguara/>

Para a indicação da literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa, apresentamos a sequência didática elaborada a partir do livro *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguara e com ilustração de Aline Abreu. A obra está disponível para leitura no site da editora Jujuba.

A obra está disponível para leitura no site a seguir:

<https://jujubapnld.com.br/livro/o-passaro-encantado>



Previamente, cabe destacar as competências e habilidades da BNCC relacionadas à proposta.

Quadro 6- Competências específicas e habilidades da BNCC

Competências específicas	Habilidades
◆ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. ◆ Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.	(EF69LP44) (EF67LP28)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a etapa de motivação, conforme Cosson (2019), propomos a leitura de trechos da reportagem “Para fugir do barulho da cidade, sabiá-laranjeira tem cantado cada vez mais cedo nas madrugadas de São Paulo” e a exibição do vídeo “Que cantoria é essa?”, ambos relacionados à mesma temática.

[Link da reportagem e do vídeo.](#)



Após a leitura do texto e a exibição do vídeo, os estudantes podem ser questionados se costumam ouvir sons de pássaros nas primeiras horas da manhã ou se já ouviram relatos de seus responsáveis acerca dessa escuta durante a madrugada. Sugerimos que algumas instruções sejam apresentadas aos estudantes na aula anterior. Organizados em grupos, poderão gravar, em seus celulares (caso disponham do aparelho), sons de pássaros para compartilhamento posterior com a turma. Além disso, indicamos, como atividade complementar, a ilustração de um dos pássaros observados durante a gravação.

Após as produções, pode ser realizada a exposição das ilustrações no pátio da escola, momento em que cada aluno terá a oportunidade de relatar a motivação na produção dos desenhos. Para essa exposição, o(a) professor(a) de Ciências pode ser convidado(a), antecipadamente, a explicar brevemente o comportamento do sabiá-laranjeira durante a madrugada. As gravações dos sons dos pássaros realizadas pelos estudantes podem servir como ambientação sonora durante a apreciação dos desenhos.

Na etapa posterior ocorre a apresentação da autora e da referida obra, momento em que se procede à leitura e à análise dos elementos paratextuais.

Destacamos, a seguir, a imagem da capa.

Figura 2- Capa do livro *O Pássaro Encantado*.



Fonte: Potiguara (2021).

A obra citada apresenta, em suas páginas finais, dados sobre a autora e a ilustradora, bem como informações presentes na contracapa que podem ser exploradas nessa etapa introdutória, por meio de questões sistematizadas em um roteiro, por exemplo: os pássaros costumam chamar a atenção das pessoas? Que relação pode ser estabelecida entre os termos encantado e canto ao se considerar o pássaro? O que pode ser observado na escolha das cores e das ilustrações da capa e da contracapa?

Na etapa da leitura, propomos uma leitura silenciosa, seguida de leitura coletiva. Caso a escola disponha de outros espaços, esse momento poderá ocorrer fora da sala de aula. Cada estudante poderá ficar responsável pela leitura de um parágrafo do texto, ocasião em que serão observados aspectos como pontuação, pausas, entonação, a relação entre o texto e as demais ilustrações, assim como as questões culturais e as crenças dos indígenas evidenciadas na narrativa.

Nas páginas finais da obra, consta o texto de autoria de Potiguara, intitulado “Quem são os potiguaras?”.

A partir desse material, propomos, como atividade de produção textual, uma pesquisa sobre o povo Potiguara. Para a realização dessa proposta, sugerimos a utilização do gênero textual folder, por permitir a organização sintética das informações, a articulação entre linguagem verbal e não verbal e a divulgação de conhecimentos de forma objetiva e atrativa ao leitor. Na sequência, detalhamos uma orientação metodológica relativa ao gênero textual em questão.

Figura 3- Etapas metodológicas para a elaboração de folders.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A obra evidencia a figura dos avós, por meio da presença da avó que inicia a narrativa dirigida às crianças: “imediatamente, do meio da mata, a avó apareceu e disse: ‘Não se assustem, crianças! É o pássaro que vem de longe!’” (Potiguara, 2021, p. 7), da menção ao Grande Avô (o pajé) e à Grande Avó, bem como da lembrança desta

personagem sobre “um canto antigo de pássaro que seus avós cantavam para ela e para a comunidade” (Potiguara, 2021, p. 13). Assim, como momento inicial da etapa de interpretação, sugerimos uma conversa com os alunos acerca da proximidade com seus avós, das experiências de convívio e das histórias ou expressões por eles compartilhadas. Esse diálogo pode ser iniciado pelo(a) próprio(a) professor(a), de modo a favorecer um ambiente acolhedor para que os estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas memórias.

A narrativa menciona a morte do Grande Avô, o pajé da comunidade, figura de grande respeito, descrito como aquele que curava e dialogava com todos. A obra também evidencia a curiosidade das crianças diante do ocorrido: “elas queriam saber por que as pessoas adultas choravam (...) E por que às vezes o grande silêncio tomava as pessoas. Elas queriam a alegria de volta!” (Potiguara, 2021, p. 11). A partir desse trecho, o(a) professor(a) pode propor um momento de diálogo com os estudantes, questionando se conhecem pessoas indígenas ou se possuem informações sobre comunidades indígenas na região onde vivem. Pode, ainda, estimular a comparação entre os costumes narrados na obra e aqueles que os alunos conhecem sobre os povos originários, favorecendo a reflexão sobre semelhanças e diferenças culturais.

Além disso, a obra permite discutir o papel e o respeito destinados aos anciãos na comunidade indígena, tanto em vida quanto após a morte, ampliando a conversa para a realidade vivenciada pelos idosos não indígenas e promovendo, assim, uma reflexão intercultural mais ampla.

Outro trecho passível de análise é aquele em que o pássaro pousa no braço da Grande Avó: “(...) e ela o levou para a sua casa, a fim de mostrar a todos os que habitavam naquele lugar o grande achado, a preciosidade daquele momento: a ancestralidade de seu povo” (Potiguara, 2021, p. 21). Esse excerto possibilita a problematização do respeito e da reverência dos povos indígenas pela floresta e pelos seres que nela habitam, evidenciando uma relação intrínseca com a ancestralidade e a espiritualidade, dimensões centrais nas cosmologias originárias. A narrativa dirigida às crianças, ao destacar a proximidade entre o pássaro encantado e a anciã, sugere um cenário de harmonia no território, no qual natureza, memória e pertencimento se entrelaçam.

Na sequência, propomos as seguintes questões para orientar a leitura: quais momentos do cotidiano dos indígenas são retratados na obra? Como se estabelece a relação das crianças com a natureza? Qual a importância dos avós na narrativa? Por que a comunidade sentiu a ausência do Grande Avô? Por qual motivo a Grande Avó é reconhecida pelo pássaro como a Grande Mãe da Terra? O que as crianças possivelmente aprenderam com essa história?

Essas questões podem ser ampliadas ou reformuladas à medida que outras observações se revelem em leituras posteriores, favorecendo uma compreensão mais abrangente da obra. Desse modo, a etapa final da sequência básica mantém-se adaptável, permitindo ao professor retomar pontos ainda não explorados e aprofundar a análise conforme o planejamento das aulas.

Sawé: o grito ancestral

Inicialmente, serão apresentadas, no quadro a seguir, algumas informações sobre o escritor indígena.

Figura 4- Daniel Munduruku.



Fonte: <https://www.danielmunduruku.com/#>

Daniel Munduruku é escritor e educador indígena da etnia Munduruku, reconhecido por sua atuação na valorização da cultura e dos saberes dos povos originários por meio da literatura e da educação.

É graduado em Filosofia, História e Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), mestre em Antropologia Social e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Entre os principais reconhecimentos recebidos ao longo de sua trajetória, o autor já conquistou o Prêmio Jabuti por duas vezes, pelas obras *Coisas de Índio - Versão Infantil* (2004) e *Vozes Ancestrais: dez contos indígenas* (2017).

Como segunda indicação de leitura envolvendo a literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa, apresentamos a sequência didática elaborada a partir da obra de Daniel Munduruku. O livro é bilíngue, com ilustrações de Mauricio Negro e tradução para a língua Munduruku realizada por Honésio Munduruku, estando disponível para download no Repositório Institucional da Fiocruz.

O livro pode ser acessado por meio do drive compartilhado do curso.

<https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV>



Inicialmente, convém destacar as competências e habilidades da BNCC que se articulam a essa proposta.

Quadro 7- Competências e habilidades da BNCC relacionadas à proposta

Competências específicas	Habilidades
♦ Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	EF69LP46 EF69LP54
♦ Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	EF69LP06 EF69LP07

Fonte: Elaborado pelas autoras.

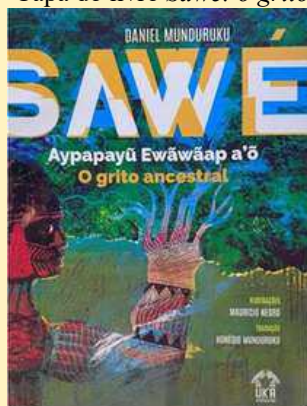
Cabe destacar que a obra *Sawé: o grito ancestral* resulta de um projeto desenvolvido pela Fiocruz, decorrente da preocupação com o avanço da contaminação por mercúrio entre a população Munduruku, resultado da atividade garimpeira na extração de ouro. A respeito de sua participação no projeto, Daniel Munduruku afirma que procurou “criar um diálogo entre a memória e o presente, com o intuito de reforçar a mensagem de nossos pais primeiros (...): somos apenas fios na grande teia da vida, e o que acontece à terra acontece aos filhos da terra” (Munduruku, 2022, p. 31).

Para a etapa inicial da sequência, denominada por Cosson (2019) como motivação, indicamos a exibição do vídeo Amazônia Sem Garimpo, em formato de animação e narrado em língua portuguesa, indicado ao final da obra. O material também dispõe de uma versão narrada na língua Munduruku.

Considerando que o vídeo apresenta apenas a voz da narradora, os estudantes podem ser orientados a produzir um diálogo entre crianças indígenas e seus pais, abordando os riscos e as consequências da contaminação por mercúrio para a vida da comunidade. Outra possibilidade é abordar as reivindicações das crianças ou dos anciãos diante dessa realidade. Previamente à escrita do diálogo, os alunos devem elaborar um título para a breve narrativa e descrever uma situação inicial coerente com o contexto da conversa. Na sequência, os textos produzidos devem ser socializados com a turma e, após correção coletiva, poderão ser expostos no mural da escola, favorecendo a socialização da atividade.

Como afirmado anteriormente, na etapa introdutória, os alunos são orientados a conhecer o autor e a obra por meio da observação de elementos paratextuais, como a capa, a contracapa, as ilustrações, as cores e as escolhas lexicais, com o objetivo de antecipar sentidos e elaborar hipóteses de leitura. Nesse contexto, destacamos a imagem da capa como um dos primeiros elementos a serem analisados.

Figura 5- Capa do livro *Sawé: o grito ancestral*



Fonte: Mundurukú (2022)

Ao final da obra, o livro apresenta informações sobre o autor e o ilustrador. Na contracapa, há um trecho da fala do personagem principal Kabá Darebu. Na etapa introdutória, esses elementos podem ser explorados por meio de um roteiro de questões que oriente a observação dos estudantes. Perguntas como: o que se percebe nas ilustrações da capa e da contracapa? O que chama a atenção nas mãos do indígena representado nessas partes do livro? Você já teve contato com algum livro escrito em língua indígena? Ao longo da obra, aparecem imagens de indígenas com pinturas corporais; essas representações se assemelham a outras já vistas em livros?

Que considerações podem ser feitas sobre os grafismos e as pinturas corporais indígenas?

Para a etapa de leitura, propomos inicialmente uma leitura silenciosa e individual, seguida de uma leitura coletiva. Cada aluno pode ficar responsável pela leitura de uma página da obra, com atenção à pontuação, às pausas e à entonação. Nesse momento, é fundamental observar também a relação entre o texto verbal e as imagens, além de promover reflexões sobre práticas, costumes e crenças dos povos indígenas, assim como sobre os atos de resistência e de luta pela vida no território, evidenciados na narrativa.

Indicamos uma atividade de pesquisa sobre o povo Munduruku a partir de diferentes fontes, como reportagens, vídeos, entrevistas e sites, com posterior socialização em outras turmas da escola. Os estudantes podem pesquisar sobre a presença desse povo na atualidade, abordando aspectos como território, língua, práticas culturais e as dificuldades enfrentadas diante do garimpo ilegal, bem como a luta pela sobrevivência frente à contaminação por mercúrio.

A obra apresenta Karusakaibo, o criador do mundo na cosmovisão do povo Munduruku. Ao ouvir as lamentações de Kabá Darebu sobre a tristeza que aflige sua comunidade, Karusakaibo se aproxima do menino, em um momento marcado pelo apelo expresso no trecho: “Estamos precisando de sua ajuda para que possamos continuar vivos. Será que o Senhor poderia nos ajudar?” (Munduruku, 2022, p. 3). Como proposta inicial de interpretação, sugerimos a realização de um diálogo com os estudantes acerca do respeito às crenças e à espiritualidade do povo Munduruku,

destacando que cada povo originário possui narrativas próprias para explicar a criação do mundo e rituais ancestrais que frequentemente se manifestam nas produções literárias. Esse momento de conversa mostra-se fundamental, pois reafirma o papel do espaço escolar na valorização da diversidade cultural e no enfrentamento ao racismo.

Antes de revelar sua identidade, Karusakaibo escuta atentamente a criança relatar a contaminação das águas do rio, a presença do homem branco com suas máquinas para a extração do ouro e os conflitos instaurados pela cooptação de alguns indígenas pelos garimpeiros. Esse cenário é evidenciado no trecho: “Eles vêm, derrubam a floresta, cavam a terra, jogam nela veneno químico que está destruindo nossos rios e igarapés e contaminando nossos peixes” (Munduruku, 2022, p. 13). A partir desse excerto, é possível conduzir os estudantes à reflexão sobre a relação profunda que os povos indígenas estabelecem com a natureza desde a infância, quando aprendem a perceber a floresta, os rios e os demais seres como partes indissociáveis de sua própria existência.

O tema da cooptação pode ser abordado com o cuidado de evitar generalizações, compreendendo que atitudes individuais não representam a coletividade. Desse modo, a discussão pode evidenciar que a responsabilidade recai sobre aqueles que promovem e financiam o garimpo ilegal, bem como sobre a insuficiência das ações governamentais no enfrentamento desse problema.



Na sequência, sugerimos a proposição de questionamentos que favoreçam uma leitura mais aprofundada e interpretativa da obra, tais como: por que Karusakaibo opta por não revelar sua identidade no início da conversa? Ao mencionar o “cacique dos homens brancos”, que sentido Kabá Darebu sugere? Qual apelo Karusakaibo dirige aos ouvintes? Ao afirmar que todos os seres vivos são irmãos, que reflexão o sábio pretende suscitar nos presentes? O que a cena final, marcada pelo canto e pelos passos rítmicos, simboliza no contexto da narrativa? Qual o significado do grito “Sawé” na obra?

Tais indagações mostram-se pertinentes para estimular os alunos a refletirem com atenção sobre o texto lido, permitindo ao professor perceber o nível de compreensão da narrativa e, ao mesmo tempo, favorecendo a participação dos estudantes nesse momento da aula. A respeito dessa etapa da sequência básica, Cosson (2019) ressalta a importância de considerar as especificidades dos alunos e as demandas do contexto escolar no processo de letramento literário.



Território Ancestral

Apresentamos mais uma sequência didática elaborada a partir da relação entre o poema "Território Ancestral", da escritora Márcia Kambeba, e a letra da música de mesmo título, interpretada pela cantora Kaê Guajajara. O poema está disponível no livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*. Já a letra da canção "Território Ancestral", composta por Kaê Guajajara e Patrick Dias Couto, pode ser acessada no site Letras.



Indicamos também o link do YouTube com a canção.



Professor(a), no site abaixo, você pode acessar o livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*.

<https://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf>



Antes da apresentação da proposta didática, serão compartilhadas informações sobre a autora Márcia Kambeba e a cantora Kaê Guajajara.



Figura 6 - Márcia Kambeba



Fonte:

https://www.instagram.com/p/DX_RybfqkcT1/

Márcia Kambeba é escritora, professora e compositora indígena, pertencente à etnia Omágua/Kambeba. Nascida na aldeia Belém do Solimões, no estado do Amazonas. Sua trajetória é marcada pela valorização da ancestralidade, da memória e da identidade indígena.

Doutora em Linguística e mestra em Geografia, é autora de mais de 15 livros publicados.

Além de sua atuação como escritora, também se destaca como poeta, fotógrafa, cantora, palestrante e contadora de histórias, articulando diferentes linguagens artísticas em sua produção.

Como educadora, desenvolve trabalhos voltados à formação de professores indígenas e não indígenas, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais e para a valorização dos saberes originários.

As informações citadas foram consultadas na rede social da escritora.



Figura 7 - Kaê Guajajara



Fonte:

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

Kaê Guajajara é cantora, compositora e ativista indígena, pertencente ao povo Guajajara.

Utiliza sua arte como uma potente ferramenta de resistência e valorização das culturas indígenas, destacando-se por composições que expressam força, identidade e luta. Entre suas canções mais conhecidas estão "Território Ancestral", "Mãos Vermelhas" e "Liberdade".

Além de sua trajetória artística, é fundadora da Azuruhu, uma gravadora voltada ao fortalecimento e à projeção de artistas indígenas.



As informações citadas foram consultadas no site:
<https://nosmulheresdaperiferia.com.br/kae-guajajara-canta-vivencias-na-favela-e-criticas-a-colonizacao/>

Inicialmente, destacamos as competências e habilidades da BNCC associadas à proposta.

Quadro 8 - Competências e habilidades

Competências específicas	Habilidades
♦ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. ♦ Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	EF89LP32 EF89LP33

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a etapa inicial, denominada motivação (Cosson, 2019), propomos a seguinte indagação aos alunos: quais palavras podem estar associadas ao termo “território”? No quadro, pode ser elaborado um mapa mental com as respostas apresentadas pelos estudantes. Em seguida, sugerimos a visualização de imagens de territórios indígenas, bem como de mapas que indiquem a presença desses povos nas diferentes regiões do Brasil. Durante a análise das imagens, é relevante destacar os elementos e/ou práticas culturais percebidos nos registros.



Para esse momento, recomendamos também a apreciação de fotografias do acervo do fotógrafo Genilson Guajajara, disponíveis em sua rede social, que retratam indígenas em território maranhense. Após a observação, pode ser realizado um breve debate, a partir das seguintes questões: território é apenas um espaço físico? O que pode significar “território ancestral”?

Como proposta de escrita inicial, os estudantes podem elaborar, em duplas, legendas para as imagens observadas, mencionando termos como território, ancestralidade e cultura, entre outros relacionados às discussões realizadas, buscando expressar os sentidos e percepções construídos durante a atividade.

Link da rede social do fotógrafo Genilson Guajajara:
<https://www.instagram.com/genilsonguajajara/>

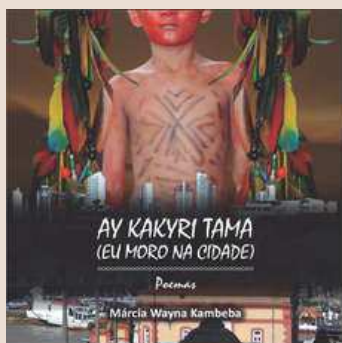


Indicamos o site “Terras Indígenas no Brasil” para
acesso a mapas de territórios indígenas.



Para a etapa introdutória, apresentamos as orientações a seguir. Como mencionado anteriormente, o poema integra o livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*. Nesse contexto, as imagens e fotografias de capa, produzidas pela própria autora Márcia Kambeba, podem ser analisadas coletivamente.

Figura 8 - Capa do livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*



Fonte: Kambeba (2013)

Como proposta de atividade, os estudantes, organizados em duplas, podem investigar e apresentar uma breve biografia da escritora Márcia Kambeba e da cantora Kaê Guajajara, destacando aspectos como trajetória, atuação e relação com a temática do território. As orientações para essa atividade devem ser previamente encaminhadas, possibilitando que os alunos realizem uma pesquisa inicial.

Para aprofundar a discussão, sugerimos a exibição de vídeos nos quais as autoras abordam a relação entre identidade e território, ampliando o entendimento dos estudantes sobre o contexto de produção das obras. Após a exibição, pode-se propor questões como: que percepção sobre território aparece nas falas das autoras? Como as autoras explicam a relação entre identidade e território?

Sugestão de vídeos:

Trecho de entrevista com a cantora Kaê Guajajara-

Disponível em:

https://www.youtube.com/shorts/sovx_MRhcRI



Vídeo com a escritora Márcia Kambeba:
https://www.youtube.com/watch?v=_gq7LY6Z-6U&t=481s



Para a etapa seguinte, propomos a leitura coletiva do poema “Território ancestral”, seguida de alguns questionamentos: por que a autora inicia o poema na língua Omágua/Kambeba? O que representam os termos “terra”, “chão”, “casa”, “aldeia”, “cidade” e “território” presentes no texto? Quais palavras citadas no poema remetem à ancestralidade?

É relevante que o(a) professor(a) oriente os estudantes nessa discussão inicial, de modo que percebam que os termos utilizados no poema vão além da representação de espaços físicos, evidenciando que o território faz parte da existência do ser indígena, profundamente conectado à terra, aos rios, às árvores, aos animais e a todos os seres. Nesse sentido, o território relaciona-se à ancestralidade, à memória, à cultura e à resistência. Considerar as respostas dos estudantes é fundamental nesse processo coletivo de construção do conhecimento.

Em seguida, propomos a leitura e a escuta da canção “Território ancestral”. Inicialmente, podem ser feitas perguntas como: que sentimentos a música transmite? Em comparação com o poema, o que há de semelhante na mensagem? Há trechos que reforçam a ideia de luta e resistência? Quais?

Antes da escuta, os alunos podem ser orientados a anotar palavras-chave durante a audição. Em seguida, pode ser

elaborada, de forma coletiva, uma nuvem de palavras no quadro ou em outro recurso disponível. Ressaltamos a importância de garantir aos estudantes um momento de escuta e de valorização de seus posicionamentos.

Como proposta inicial de interpretação, indicamos a realização de um diálogo com os estudantes acerca da realidade vivenciada por diversos povos indígenas no que se refere à expulsão de seus territórios. É relevante discutir como os indígenas que habitam o território maranhense vivenciam essa realidade, bem como suas causas e consequências, como indicado na 6ª estrofe do poema (“Hoje, expulso da minha aldeia”) e na canção, que se encerra com o alerta “Demarcação já no território ancestral”.

Além disso, propomos alguns questionamentos que podem estimular uma leitura mais aprofundada dos textos. Sobre o poema: o eu lírico trata, na 3ª estrofe, do anonimato ao qual a língua foi relegada. Essa ainda é uma realidade enfrentada pelos povos indígenas? Como isso pode ser percebido? Na 4ª estrofe, constam os versos “Hoje, se vive separado. / Antes se fazia o Ajuri/ Hoje, é cada um para o seu lado”. Como essa separação pode impactar a existência e a resistência dos povos originários? O que revela o verso “Mesmo vivendo na cidade”, presente na 8ª estrofe? De que forma a territorialidade e a identidade continuam sendo vivenciadas pelos indígenas, mesmo fora da aldeia?

Sobre a canção: no trecho “Pra me manter viva, preciso resistir”, o que a palavra resistir revela sobre a vivência dos povos indígenas? A canção afirma “Nós temos nomes, não somos números”. O que essa afirmação evidencia?

Outro elemento presente é “Pindorama (território, território ancestral)”. Nesse caso, pode-se propor uma pesquisa sobre o significado e a origem do termo Pindorama.

Por fim, como proposta de produção, sugerimos a elaboração de cards, no Canva ou em outro recurso disponível. Em grupos de três estudantes, os alunos podem criar um card contendo um trecho do poema ou da música, uma imagem e um breve comentário interpretativo. As produções podem ser impressas e expostas em um espaço da escola ou compartilhadas nas redes sociais da instituição.

Assim, compreendemos que a proposição de três sequências didáticas, fundamentadas em obras da literatura indígena, pode viabilizar uma abordagem mais aprofundada acerca dos povos originários, ampliando, por meio dessas narrativas, o conhecimento sobre seus saberes, culturas e crenças, além de dar visibilidade às produções autorais indígenas.



Para ampliar as discussões propostas, indicamos o vídeo a seguir:

Quadro 9- Depoimento em vídeo da escritora Eliane Potiguará

Vídeo: Eliane Potiguará – culturas indígenas
Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=TZwOXaJVzYU>



O acesso pode ser realizado pelo link acima ou pelo QR Code ao lado.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

ATIVIDADE DO MÓDULO 3

Elabore uma sequência didática básica, conforme o modelo proposto por Cosson, a partir de uma das duas obras literárias indígenas citadas abaixo ou de outro livro de autoria indígena já conhecido. Detalhe as quatro etapas da sequência, incluindo a seleção de trechos do texto, sugestões de vídeos e outras considerações pertinentes sobre a obra escolhida.

Obras literárias disponíveis no **drive(módulo 3)**:

Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)- Márcia Kambeba
Crônicas indígenas para rir e refletir na escola- Daniel Munduruku



MÓDULO 4- MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste módulo, apresentamos sugestões de materiais e recursos que podem subsidiar a prática pedagógica no trabalho com a Literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa. As indicações reunidas visam não apenas apoiar o desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas também contribuir para a formação continuada do professor, favorecendo uma educação antirracista e intercultural, na medida em que promovem o diálogo com obras de autoria indígena.

Entre os materiais apresentados, incluem-se vídeos do YouTube, músicas, podcast e e-books, selecionados por seu valor formativo, cultural e pedagógico.

Vídeos:

A literatura indígena e seu papel na preservação da cultura e identidade



Recomendamos a websérie “Leia Autoras Indígenas”, composta por dez episódios e disponível no canal do YouTube Literatura Indígena Contemporânea. A produção reúne a participação de escritoras indígenas, pertencentes a diferentes povos.



Músicas:



Filha da Terra- Kaê Guajajara
Bling Bling - Katú Mirim
Cuara Açú - Márcia Wayna Kambeba

Podcast:



Nós - Uma Antologia de Histórias Indígenas (10 episódios)

Disponível em:

<https://www.globo.com/podcasts/nos-uma-antologia-de-historias-indigenas>



Pinturas:

Para o trabalho com a literatura indígena, sugerimos também as seguintes obras da artista e pesquisadora Daiara Tukano:

A queda do céu e a mãe de todas as lutas (2022)

Mahá Só'agĩ - Arara Vermelha (2021)

MahkãPirõ mahsã (2021)

Disponíveis em:

<https://almeidaedale.com.br/artistas/daiara-tukano/>





E-books e obras literárias:

<https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV>



Professor(a), entre as obras relevantes disponíveis no drive, destacamos duas:

Figura 9 – Capa do livro *Guerreiras da Ancestralidade*



Organizada por Eva Potiguara e Vanessa Raton, a obra reúne textos de mulheres indígenas de todo o Brasil e destaca a produção literária feminina indígena.

Fonte: Potiguara, Raton (2022).

Figura 10 – Capa do livro *Pelos caminhos das Literaturas Indígenas na Educação Básica*



De autoria da professora Walquiria Costa, a obra resulta de pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Letras (UEMASUL) e reúne propostas de letramento a partir de obras literárias de autoria indígena.

Fonte: Costa (2022).

Outras sugestões:

Recomendamos a rede social da pesquisadora Tássita Moreira. Em sua página, ela indica livros de autores(as) indígenas, apresenta reflexões sobre a educação decolonial e, regularmente, disponibiliza cursos sobre a temática indígena.



<https://www.instagram.com/profatassi/?hl=en>



O programa *Leia com uma criança*, idealizado pelo Itaú Social, disponibiliza obras audiovisuais com recursos de acessibilidade, voltadas a pessoas com deficiência. Para acessá-las, o(a) professor(a) deve realizar um cadastro no site. A seguir, destacamos os livros de autores indígenas disponíveis.



Figura 11 – Capa do livro *Os olhos do jaguar*



Fonte: Yamã (2021).

Figura 12 – Capa do livro *A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas*



Fonte: Hakiy (2015).

PARA SEGUIR ENSINANDO: REFLEXÕES ÀS(AOS) CURSISTAS

Professoras e professores, no decorrer deste percurso formativo mobilizamos discussões e análises destinadas a repensar a atuação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

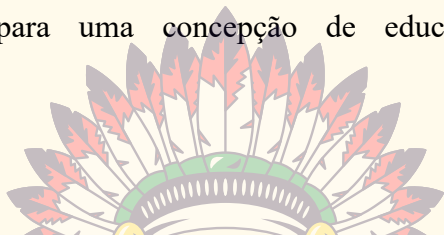
Buscamos favorecer propostas comprometidas com a ampliação do repertório cultural e epistemológico dos(as) estudantes, por meio do reconhecimento e da valorização de diferentes vozes, culturas e saberes.

Entendemos que a construção de ações pedagógicas voltadas à valorização dos saberes dos povos indígenas, por meio da Literatura, constitui um caminho significativo para a promoção de debates críticos e antirracistas.

Ao selecionarmos textos produzidos por autores e autoras indígenas, possibilitamos que docentes e discentes entrem em contato com narrativas contemporâneas elaboradas a partir das próprias experiências, perspectivas e cosmologias desses escritores, favorecendo processos de aprendizagem que reconhecem a legitimidade de distintos modos de produzir conhecimento.

Consideramos, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa precisa contemplar tais discussões, assegurando a leitura e a análise dessas produções literárias não apenas como cumprimento de determinações legais, mas como compromisso formativo.

Ao ampliarmos o repertório textual trabalhado em sala de aula, abrimos espaço para outras percepções de mundo, contribuindo para uma concepção de educação contra-hegemônica.



Assim, esperamos que os diálogos estabelecidos por meio deste curso possibilitem práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas, de modo a fomentar uma educação plural e intercultural.

Um abraço!



Aretusa Pontes Nascimento

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Professora da rede pública municipal de São José de Ribamar-MA. Membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (GP-MELP).

CONTATO: aretletras@gmail.com



Ana Patrícia Sá Martins Costa

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS (2020). Graduada em Letras Licenciatura Plena em Espanhol, pela Universidade Federal do Maranhão (2008) e em História Licenciatura, pela Universidade Estadual do Maranhão (2009). Possui Especialização em Língua Portuguesa, pela UEMA e Mestrado em Educação pela UFMA (2011). Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UEMA) e no Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLE/UEMA).

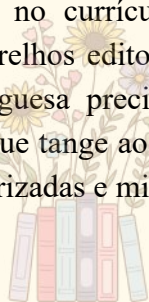
CONTATO: anamartins1@professor.uema.br



Li com entusiasmo e atenção o livro *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena*. A obra – construída a partir de um estudo qualitativo documental no campo da Educação em nível de mestrado – atua como um desbravar para que se reconheça o discurso da literatura indígena em perspectivas decolonial, intercultural, desconstrucionista e problematizadora. Um livro que vale a pena ter entre tantas obras que valorizam as linguagens de culturas plurais que foram subalternizadas a partir do processo esfoliativo e perverso da colonização.

As professoras-autoras *Aretusa Pontes Nascimento* e *Ana Patrícia Sá Martins* mergulharam no universo multifacetado da literatura. Problematicaram o contexto do apagamento da literatura indígena nas aulas da Educação Básica. Apontaram discriminações oriundas de naturalizações acerca do universo cultural indígena. Analisaram minuciosamente as ausências de personagens indígenas no escopo curricular dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Interpretaram as presenças indígenas – mesmo que pontuais –, destacando os sentidos, as linguagens, as imagens, os aspectos éticos e estéticos e as subjetividades. Um livro oxigenador, admirável, necessário e indispensável para o labor professoral da Educação Básica.

Compreendo que o livro *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena* visibiliza algumas reflexões para quem discursa o português como língua oficial brasileira: as pessoas indígenas existem e têm voz; a cultura indígena precisa ser ampliada, valorizada e divulgada no currículo oficial escolar e no currículo cultural como prática social; os sujeitos e os aparelhos editoriais que produzem livros didáticos de Língua Portuguesa precisam estar atentos para a legislação educacional no que tange ao ao exercício da reparação histórica das culturas periféricas e minimizadas secularmente



como as manifestações socioculturais indígenas, afro-brasileiras, lgbtqiapn+ e tantas outras expressões humanas que resistem ao colonialismo, ao nazismo, ao fascismo e ao capitalismo sabotador da pluralidade humana.

Interpretei a obra como uma didática necessária para o labor professoral das diferentes modalidades de ensino como preconiza a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal.

Almejo que professoras e professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior e das Pós-Graduações Lato e Stricto Sensu se apropriem das discussões apresentadas neste profícuo livro que faz refletir sobre cultura, linguagens, respeito, solidariedade, alteridade e produção de conhecimento cuja centralidade é a literatura indígena.

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva



Professor Associado no Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado em Ensino – RENOEN). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional – PPGE-UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Mestrado Profissional – PROFEI-UNESP/UEMA).

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Biologia e Química (UEMA). Bacharel em Farmácia e Bioquímica (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / CNPq / UEMA).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.

BISCHOFF, Wesley. Para fugir do barulho da cidade, sabiá-laranjeira tem cantado cada vez mais cedo nas madrugadas de São Paulo. G1, São Paulo, 25 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/25/para-fugir-do-barulho-da-cidade-sabia-laranjeira-tem-cantado-cada-vez-mais-cedo-nas-madrugadas-de-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jan. 2026.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, I. A. de. Interculturalidade crítica e práticas educativas. **Revista Educação e Emancipação**, v. 18, dez 2025. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/26321>. Acesso em: 10 fev 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Produção Técnica -Grupo de Trabalho.2019. Disponível em: <https://www.gov.br/ca-pes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>.

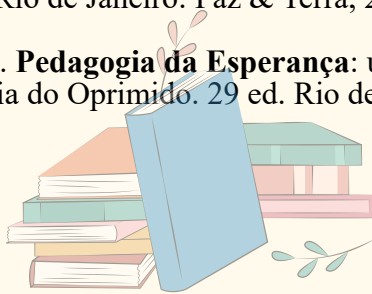
COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª edição, 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando; (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FIOCRUZ. Amazônia sem garimpo (Narração em Português). YouTube, 28 set. 2022. 6 min 34 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPDDWjLiqDk>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.



GRAUNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **De almas e águas kunhãs**. 1ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama**: eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. 1ª ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território**

Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019].

Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju_pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 15 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Tradutora Isabella B. Veiga. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1**: sobre saberes e utopias. 2 ed. Lorena: UK'A Editorial, 2020.

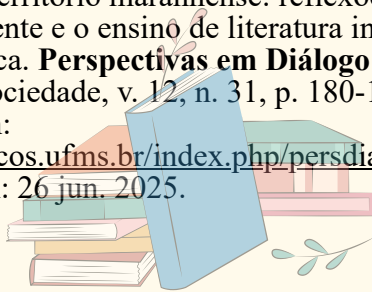
MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Sawé**: o grito ancestral. São Paulo: Uka Editora, 2022.

NASCIMENTO, A. P.; MARTINS, A. P. S. O documento curricular do território maranhense: reflexões sobre a formação docente e o ensino de literatura indígena na educação básica. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 31, p. 180-193, 2025.

Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22631>. Acesso em: 26 jun. 2025.



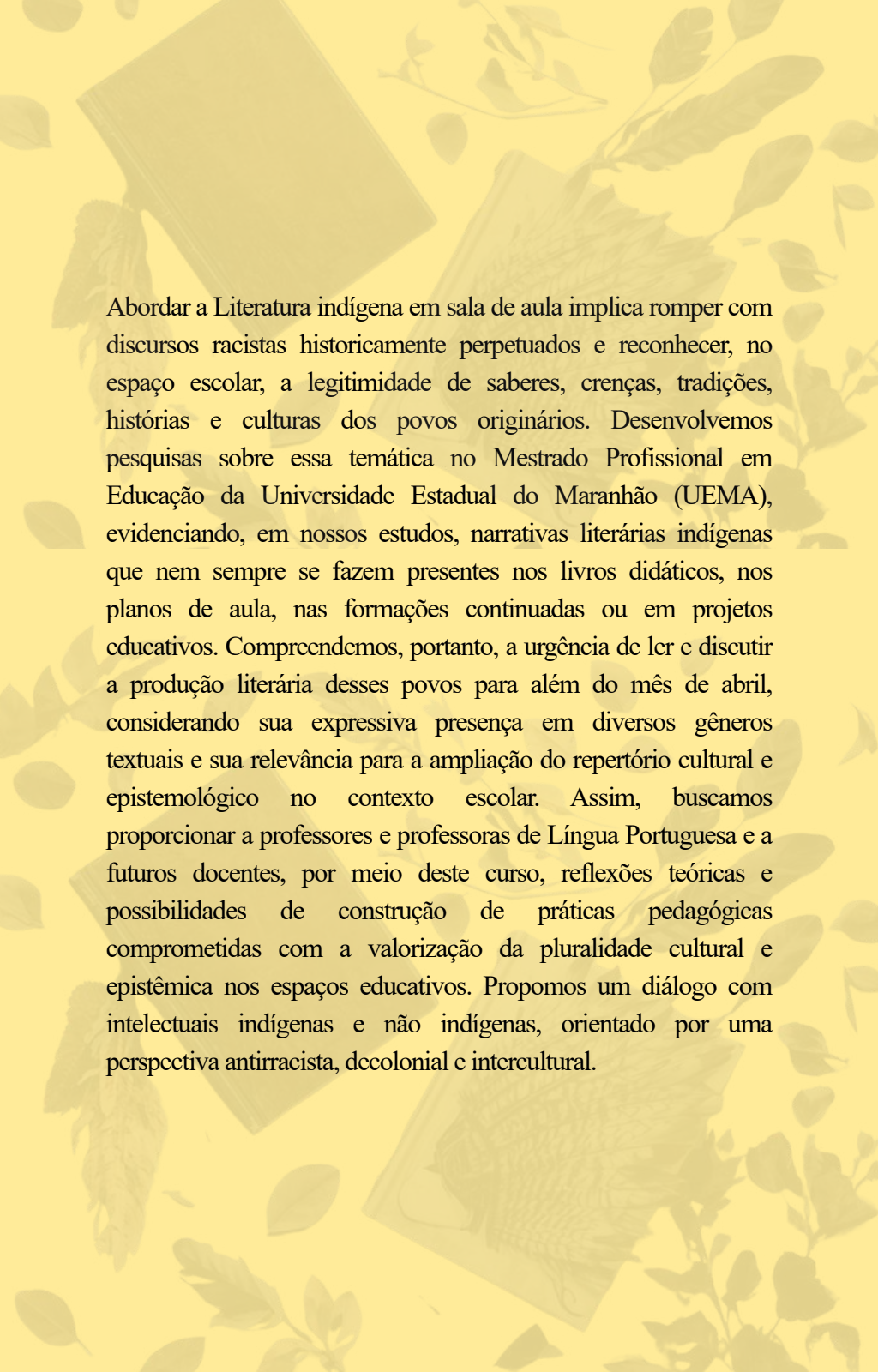
PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Metlon – palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 26-40.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Pachamama**: a poesia é a alma de quem escreve. 1 ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2015.

POTIGUARA, Eliane. **O Pássaro Encantado**. Ilustração de Aline Abreu. 5ª reimpressão. São Paulo: Jujuba, 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.



The background of the page is a solid light yellow color. Overlaid on this background are faint, stylized illustrations of several books and various types of leaves and branches, creating a textured, organic feel.

Abordar a Literatura indígena em sala de aula implica romper com discursos racistas historicamente perpetuados e reconhecer, no espaço escolar, a legitimidade de saberes, crenças, tradições, histórias e culturas dos povos originários. Desenvolvemos pesquisas sobre essa temática no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), evidenciando, em nossos estudos, narrativas literárias indígenas que nem sempre se fazem presentes nos livros didáticos, nos planos de aula, nas formações continuadas ou em projetos educativos. Compreendemos, portanto, a urgência de ler e discutir a produção literária desses povos para além do mês de abril, considerando sua expressiva presença em diversos gêneros textuais e sua relevância para a ampliação do repertório cultural e epistemológico no contexto escolar. Assim, buscamos proporcionar a professores e professoras de Língua Portuguesa e a futuros docentes, por meio deste curso, reflexões teóricas e possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e epistêmica nos espaços educativos. Propomos um diálogo com intelectuais indígenas e não indígenas, orientado por uma perspectiva antirracista, decolonial e intercultural.