REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

Redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira: uma proposta didática para o ensino médio

Rediscovering Indigenous voices in Brazilian literature: a teaching proposal for secondary education

Redescubriendo las voces indígenas en la literatura brasileña: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria

Itanny Souza Mortari[1]
0009-0004-8633-0824

Alan Silvio Ribeiro Carneiro[2]
0000-0001-6315-6676

RESUMO: A fim de repensar o ensino de literatura indígena e contemplar a Lei nº 11.645 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, o presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de criação e implementação de um plano de aulas que mobiliza temáticas da literatura indígena com foco em estudantes do ensino médio, mais especificamente, de um cursinho popular na Zona Sul da cidade de São Paulo. A proposta surgiu em uma disciplina da graduação e desdobrou-se em uma iniciação científica como forma de desenvolver o aprofundamento necessário para a implementação e posterior reelaboração do material didático. Para a realização dessa tarefa, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica para compreender melhor o papel que a literatura de autoria indígena pode ocupar no cenário educacional e como ela tem aparecido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A metodologia envolveu o desenvolvimento da sequência didática, de um plano de aulas e a sua implementação para posterior reelaboração da sequência didática inicial. Os resultados obtidos apontam para a relevância e o papel transformador da literatura indígena na educação das relações étnico-raciais e na formação dos jovens de forma alinhada com perspectivas educacionais que têm como horizonte uma educação antirracista, intercultural e decolonial.
PALAVRAS-CHAVE: literatura indígena; letramento literário; educação antirracista.

ABSTRACT: In order to rethink the teaching of Indigenous literature and comply with Law 11.645, which makes the study of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture compulsory, this article aims to present the process of creating and implementing a lesson plan that addresses themes of Indigenous literature with a focus on secondary school students, more specifically those attending a popular preparatory course in the southern zone of the city of São Paulo. The proposal arose in an undergraduate course and developed into an undergraduate research project as a way to develop the necessary depth for the implementation and subsequent reworking of the teaching material. To accomplish this task, a literature review was initially conducted to better understand the role that

[1] Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e educadora popular no Cursinho Niggaz, vinculado à rede Confluências. Email: itannymortari5@gmail.com
[2] Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto dos cursos de Letras e da Licenciatura Intercultural Indígena e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Email: alan.carneiro@unifesp

Indigenous literature can play in the educational context and how it has appeared in the Brazilian National Textbook Programme (PNLD). The methodology involved the development of a teaching sequence, a lesson plan, and its implementation for subsequent reworking of the initial teaching sequence. The results obtained point to the relevance and transformative role of Indigenous literature in the education for ethnic-racial relations and in the education of young people in line with educational perspectives that have anti-racist, intercultural, and decolonial education as their horizon.
KEYWORDS: indigenous literature; literary literacy; anti-racist education.

RESUMEN: Con el fin de replantear la enseñanza de la literatura indígena y contemplar la Ley 11.645, que hace obligatorio el estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena, el presente artículo tiene como objetivo presentar el proceso de creación e implementación de un plan de clases que aborda temas de la literatura indígena, centrándose en estudiantes de secundaria, más concretamente en un curso preparatorio popular en la zona sur de la ciudad de São Paulo. La propuesta surgió en una asignatura de la licenciatura y se desarrolló en una iniciación científica como forma de profundizar en la implementación y posterior reelaboración del material didáctico. Para llevar a cabo esta tarea, inicialmente se realizó una revisión bibliográfica para comprender mejor el papel que la literatura de autoría indígena puede ocupar en el escenario educativo y cómo ha aparecido en el Programa Nacional Brasileño del Libro Didáctico (PNLD). La metodología implicó el desarrollo de la secuencia didáctica, un plan de clases y su implementación para la posterior reelaboración de la secuencia didáctica inicial. Los resultados obtenidos apuntan a la relevancia y el papel transformador de la literatura indígena en la educación para las relaciones étnico-raciales y en la formación de los jóvenes, en consonancia con las perspectivas educativas que tienen como horizonte una educación antirracista, intercultural y decolonial.
PALABRAS CLAVE: literatura indígena; alfabetización literaria; educación antirracista.

Introdução

O presente artigo traz em seu título a expressão “redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira”, que sintetiza a ideia de descobrir o que já está evidente, reencontrar algo que existe, mas permanece encoberto. Redescobrir é necessário porque, infelizmente, as produções indígenas brasileiras ainda não ocupam espaço suficiente na formação de professores, na educação escolar e, consequentemente, no senso comum, embora existam e circulem cada vez mais na contemporaneidade. Nesse sentido, o educador que aborda a temática indígena na escola contribui para retirar a venda produzida por uma educação tradicional que valoriza saberes eurocêntricos e perspectivas hegemônicas sobre a nação brasileira, exercendo uma forma de educação das relações étnico-raciais, entendida aqui como uma pedagogia que estimula o confronto entre visões de mundo e a (re)construção da história (Gomes, 2012).

As definições em torno do que vem a ser *literatura indígena* têm sido objeto de intensas discussões desde a publicação das obras clássicas de Lúcia Sá (2012) e Graça Graúna (2013), que deram grande visibilidade à questão. Em entrevista de 2016, o escritor e professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA) Edson Kayapó salientou que a literatura indígena é “um instrumento de produção de um material para a formação do não índio em relação à história e

cultura indígena" (Kayapó; Munduruku, 2016). Na obra *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*, de 2018, organizada por Julie Dorrico, Leno Danner, Heloisa Correia e Fernando Danner, os organizadores afirmam que:

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

Desse modo, os textos literários de autores indígenas são de extrema importância para a formação de alunos(as) da educação básica, pois contribuem para uma perspectiva transcultural sobre a história do país, convidando a um exercício de descolonização das histórias oficiais. Porém, infelizmente, a literatura indígena é pouco trabalhada na formação de professores e na escola, apesar de alguns estudos já clássicos da década passada fazerem essa defesa (Thiél, 2012; Cagnetti; Pauli, 2015). Sua presença também é restrita em materiais didáticos, como demonstram alguns estudos a partir do PNLD (Porto; Folle, 2018; Costa; Fernandes, 2022; Souza, 2022).

Entretanto, há muitos autores indígenas produzindo literatura contemporaneamente, como Ailton Krenak, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Fernanda Kaingang, Graça Graúna, Julie Dorrico, Kaká Werá, Márcia Kambeba, Olívio Jekupé, Tiago Jakiy, Yaguarê Yamã, entre outros autores e autoras. Além disso, com a ampliação da disponibilidade de materiais críticos sobre as literaturas indígenas e o surgimento de uma livraria on-line dedicada a obras indígenas, a Livraria Maracá, parece oportuno repensar seu ensino na educação básica com o intuito de promover essa redescoberta das vozes indígenas. O foco aqui, apesar da vasta produção de literatura indígena voltada às crianças, será o ensino dessa temática para jovens e adultos, em particular estudantes do ensino médio e participantes de projetos de educação popular.

Assim, em termos cronológicos, explicaremos as etapas realizadas antes da produção final da sequência didática: 1. produção de uma versão de uma sequência didática sobre literatura indígena como trabalho final da disciplina Políticas Governamentais para o Ensino de Língua e Literatura na Educação Básica, do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob a orientação do docente coautor deste artigo, no segundo semestre de 2023; 2. desdobramento desse trabalho em uma iniciação científica, com a proposta de revisar

o planejamento e aplicar um plano de aulas em um cursinho popular no qual a coautora está engajada, o Cursinho Niggaz, integrante da rede Confluências em Educação Popular, no Grajaú, Zona Sul de São Paulo, no primeiro semestre de 2024; 3. após a aplicação do plano de aulas, produção de uma versão preliminar deste artigo, em formato de relatório, com considerações sobre os desafios e acertos da abordagem da literatura indígena em sala de aula, no segundo semestre de 2024; 4. após essas considerações, produção de uma nova sequência didática para ampliar e preencher as lacunas observadas nas aulas, com finalização também no segundo semestre de 2024[3].

Vale salientar que, do ponto de vista da reflexão apresentada aqui, entendemos que o cursinho popular não visa substituir as escolas tradicionais e o Estado, mas "lutar para que esse cumpra o seu dever" (Gohn, 2010, p. 64), principalmente em contextos periféricos como os de origem dos dois autores, na Zona Sul de São Paulo, nas regiões do Guarapiranga e do Grajaú. Como afirmam Groppo, Oliveira e Oliveira (2019, p. 7):

> Em sua constituição, o campo dos cursinhos populares buscou aproximar-se do referencial pedagógico e político representado por Paulo Freire e pelos movimentos sociais que demandam direitos à educação. São marcantes ideias freirianas, como a intencionalidade conscientizadora da educação e a defesa de que as práticas formativas devem considerar a realidade concreta de estudantes (Mendes, 2011; Pereira, 2007) (Groppo, Oliveira e Oliveira, 2019, p. 7).

Evidencia-se, nesse sentido, que os cursinhos têm dinâmicas pedagógicas próprias. Dessa forma, com a justificativa de democratizar o acesso à literatura indígena aos estudantes do ensino médio, auxiliar na construção de uma educação menos eurocêntrica e contribuir para a valorização da literatura dos povos indígenas é que o presente artigo apresenta a sistematização do processo de desenvolvimento da referida sequência didática com o intuito de atender às demandas desse período escolar. Seguimos aqui a perspectiva de Holliday que entende que a sistematização,

> [...] é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (Holliday, 2006, p. 24).

[3] A coautoria deste artigo foi produzida de forma equitativa entre os dois autores. Embora as primeiras versões do texto tenham sido elaboradas de forma colaborativa durante a iniciação científica como parte do processo de orientação, a versão apresentada aqui é uma versão que passou por uma reescrita significativa feita pelos dois autores, com o intuito de atender às diretrizes para publicação da revista.

O trabalho foi realizado com a finalidade de trazer reflexões sobre como a temática indígena é apresentada pelo cânone literário e por autores indígenas. Por meio das etapas realizadas, pudemos perceber as lacunas presentes na primeira versão da sequência didática e aprimorá-la como parte do processo de formação docente que está na base deste artigo. Espera-se que, assim, o presente artigo estimule outros educadores a trabalharem com literatura indígena, contribua para a prática educacional do ensino de literatura indígena e auxilie a redescobrir e consolidar a temática como conteúdo presente no ensino regular, considerando o papel da literatura indígena na formação dos jovens de forma alinhada a perspectivas educacionais que têm como horizonte uma educação antirracista, intercultural e decolonial.

Referencial teórico

As primeiras indicações mais sistemáticas de trabalho com a temática indígena na escola datam da década de 1990, com a publicação, pelo então Ministério da Educação, da obra *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2° graus* (Silva; Grupioni, 1995) e a indicação da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998). O documento afirma que "a diversidade marca a vida social brasileira" (Brasil, 1998, p. 25) e, portanto, estabelece a necessidade de trabalhar com as diferenças culturais brasileiras, abrindo caminho para a inserção da temática indígena em sala de aula. O documento ainda apresenta uma série de critérios que definem as expectativas de aprendizagem dos estudantes, como "conhecer a pluralidade existente em seu próprio meio, relacionando-se de forma respeitosa com suas diferentes manifestações" (Brasil, 1998, p. 63). Destacamos esse critério, pois entendemos que é de extrema importância não apenas apresentar as temáticas indígenas, mas também relacioná-las com o território escolar. Os PCNs evidenciam a pluralidade dos povos indígenas e mostram como, historicamente, foram criados estereótipos, afirmando que "é preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneíza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias" (Brasil, 1998, p. 31).

A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que altera a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena, institui, por sua vez, de forma definitiva, a temática indígena na escola ao indicar que "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história

brasileiras.” Porém, como afirma Grupioni (2012, p. 9), no estudo que elaborou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) para a implementação dessa lei, “sabe-se pouco e conhece-se mal a história e os modos de vida dos povos indígenas que vivem no Brasil”.

Grupioni (2012, p. 10) aponta que isso se deve, em parte, a alguns problemas recorrentes nas imagens projetadas nos livros didáticos sobre as populações indígenas, enumerados pelo autor. Dentre os problemas destacados, no campo da literatura impactam, em particular, “a história apresentada de forma estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia”, que se traduz na escola em uma abordagem voltada para os grandes períodos históricos da literatura, como, por exemplo, autores indianistas brasileiros do século XIX escrevendo sobre temáticas nativas a partir de um olhar europeizado; e “a generalização de traços culturais próprios de um povo para todos os povos indígenas”, que ocorre em menções aos povos indígenas sem especificar as características de determinado povo, como ocorre em *Macunaíma,* de Mário de Andrade[4].

Outro documento importante para se pensar o ensino de literatura no ensino médio e que orienta o trabalho do professor é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC aponta na habilidade (EM13LP52) que o aluno deve:

> Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 526).

Entretanto, apesar desse percurso que indica a necessidade de abordar a temática indígena no currículo, há um desencontro com a realidade da sala de aula, como já indicado pela pesquisa de Grupioni (2012). A fim de aprofundar esse ponto, trazemos três pesquisas de autoras que destacam a presença insuficiente de obras literárias de autoria indígena no PNLD. A primeira, mencionada na introdução, é a pesquisa de Porto e Folle (2018), intitulada *Literatura e livro didático no Brasil: a exclusão da literatura de autoria indígena no ensino médio*, que analisa coleções da área de língua portuguesa considerando os oito anos anteriores à pesquisa e revela a inexistência, em três diferentes coleções, de textos escritos por autores indígenas:

[4] Para um contraponto, ver, por exemplo, Esbell (2018).

> O exame das três coleções de língua portuguesa para o Ensino Médio disponibilizadas pelo PNLD nestes últimos oito anos sinaliza haver, nessas obras didáticas, uma predominância de vozes de origem eurocêntrica na autoria de textos literários apresentados aos estudantes de literatura brasileira no ensino médio [...] Nesse contexto, podemos ainda discutir a ausência da literatura de autoria indígena no livro didático para o Ensino Médio como reflexo de uma violência simbólica praticada no país contra os povos indígenas ao longo do processo histórico desde a colonização até os dias atuais (Porto; Folle, 2018, p. 17).

A pesquisa apresenta uma tabela com o número de textos de autoria indígena utilizados em livros didáticos do ensino médio: o resultado é zero. Não há textos de escritores autóctones nas coleções analisadas. Dessa forma, como os professores do ensino médio podem trabalhar as temáticas estabelecidas em lei a partir da perspectiva dos povos indígenas se os materiais didáticos não as exploram? Essa pergunta nos leva a considerar que depender somente do material pedagógico disponível pode contribuir para o apagamento dos saberes dessas populações, o que exige do professor a criação de outras estratégias para a inclusão de tais saberes.

A segunda pesquisa, de Costa e Fernandes (2022), analisa as obras de literatura indígena do primeiro PNLD específico para literatura, de 2018, identificando as obras indígenas sugeridas para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio. Na educação infantil, entre as 147 obras selecionadas, apenas quatro abordam temáticas indígenas e duas são de autoria indígena. No ensino fundamental, entre os 400 títulos selecionados, 22 abordam temáticas indígenas e seis foram escritos por autores indígenas. Dentre os 190 títulos do ensino médio, cinco apresentam temáticas indígenas e duas são obras de autoria indígena: *Yvyrupa: a Terra uma só*, de Timóteo Verá Tupã Popygua (2017), e *Memórias de índio: uma quase autobiografia*, de Daniel Munduruku (2016). Porém, por esse número ser muito reduzido, é difícil assegurar que os professores trabalharão essas obras em aula. Costa e Fernandes lembram que:

> Fazer parte não significa ser representativo e que o processo de reconhecimento da Literatura Nativa ainda está em andamento. Devemos pensar que a inserção dessa literatura no sistema educacional não deve estar condicionada somente ao cumprimento de leis, e sim a ocupar uma posição igualitária perante as outras literaturas que sempre se sobrepuseram as demais (Costa; Fernandes, 2022, p.190).

Aumentar o número de obras literárias com vozes indígenas autorais significa devolver a narrativa àqueles que tiveram suas vozes historicamente silenciadas. Redescobrir essas vozes em sala de aula é uma forma de resistência e de enfrentamento de um sistema educacional

eurocêntrico. Ao tratar da produção de textos por autores indígenas, Cristino Wapichana afirma: "a gente [autores indígenas] tira aquela coisa do outro escrever pela gente, então é nosso próprio olhar, a nossa própria vivência, é nossa própria espiritualidade, nosso jeito de ser no mundo, de viver no mundo" (Wapichana, 2018, p. 77).

A terceira pesquisa é uma dissertação de Maria Célia Souza (2022), que analisa uma coleção de livros didáticos voltada para o ensino médio, intitulada *Portugu*ês: *contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Nogueira Pontara, de 2016. Inicialmente, vale destacar que a coleção não contém textos de autores indígenas. Assim, a autora informa que, devido a essa ausência, fará a "análise de texto de representação." (Souza, 2022, p. 117). Como informa a autora, essas representações são, muitas vezes, superficiais e não colaboram para o conhecimento da pluralidade cultural dos povos indígenas. Embora a coleção sugira indicações de leitura aos professores para aprofundamento do assunto, **"**curiosamente, nas indicações de leitura não foi localizada qualquer informação sobre a existência de textos de autoria indígena, sejam contemporâneos ou não" (Souza, 2022, p. 126).

Não fizemos uma análise detalhada do que está disponível nas edições mais recentes do PNLD, mas buscamos, nos guias que permitem pesquisa por título, tema, autoria ou código, a palavra "indígena". No PNLD – Obras Literárias – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 2023, encontramos apenas três obras, sendo apenas uma de autoria indígena. Em relação à edição de 2021, voltada para o ensino médio, e à de 2020, voltada para os anos finais do ensino fundamental, apareceu apenas uma obra em cada edição do PNLD no sistema de busca, o que demonstra a baixa presença da temática e de textos de autoria indígena no programa.

Diante do exposto, observa-se que, embora os documentos oficiais indiquem a necessidade do trabalho com temáticas indígenas e sua presença seja um critério de avaliação no PNLD, há uma oferta insuficiente de obras para o trabalho docente. Isso é preocupante, principalmente porque vivemos um período de maior visibilidade das pautas dos povos indígenas no Brasil, dentro e fora da educação básica, como demonstram as discussões em torno do marco temporal nos últimos anos; a organização do Acampamento Terra Livre; a eleição de Ailton Krenak como primeiro autor indígena para a Academia Brasileira de Letras, em 2023, com posse em 2024; e a inclusão de *Ideias para adiar o fim do mundo,* de Ailton Krenak, no vestibular da Unicamp de 2025. Esses acontecimentos evidenciam o processo de luta dos povos

indígenas por seus direitos e, embora ainda de maneira insuficiente, a valorização dos conhecimentos indígenas.

Assim, evidencia-se a necessidade de maior e mais significativa inserção de obras de autoria indígena no ensino regular, de modo a promover um ensino decolonial da literatura brasileira. A pesquisadora Leoné Barzotto (2021) afirma que a literatura, como instrumento decolonial, deve priorizar saberes subalternizados que foram historicamente excluídos do ensino por não pertencerem aos sistemas coloniais eurocêntricos/portugueses, como saberes latino-americanos, africanos e indígenas. Barzotto afirma que:

> Por meio de textos literários que nos representam, podemos refletir acerca de nossa história e, especialmente, sobre o que temos de urgentemente modificar nesta trajetória. Diante deste enorme desafio, a educação decolonial como proposta inclusiva, intercultural, libertária e protagonista é a chave-resposta para todas as perguntas (Barzotto, 2021, p. 76.).

A urgência do trabalho com a literatura indígena em sala de aula manifesta-se nos âmbitos político, social, literário e linguístico. Esse trabalho contribui para a formação de estudantes como agentes, cidadãos e conhecedores das culturas do país e de suas próprias culturas.

O letramento literário

O atual ensino de literatura no ensino médio e em cursinhos pré-universitários, apesar dos múltiplos debates acadêmicos que questionam a visão linear da história literária (Lajolo, 1993), tende a se prender à discussão dos movimentos literários, à memorização de datas, nomes e características dos textos. Rildo Cosson aponta que “no ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira” (Cosson, 2006, p. 21). Assim, essa abordagem tradicional não possibilita que o estudante reflita, estabeleça conexões e se aprofunde na dimensão diferenciada do uso literário da escrita. Em aulas organizadas segundo esse modelo, tende a ocorrer a retenção de conhecimentos históricos sobre a literatura, transmitidos pelo professor, sem o exercício da leitura literária, além da prática de memorizar informações para o vestibular.

Ao trabalhar literatura em turmas do ensino médio, espera-se que os estudantes não apenas decodifiquem a escrita, mas, principalmente, consigam manejar e compreender os elementos literários presentes no texto, relacionando-os a elementos contextuais, históricos e sociais, a fim de assegurar seu domínio efetivo. Deve-se desenvolver um ensino voltado à

promoção do letramento literário. Como afirma Cosson (2023) no Glossário Ceale, o letramento literário envolve quatro características: contato do leitor com a obra, construção de uma comunidade de leitores, ampliação do repertório literário do estudante e oferta de atividades contínuas para desenvolver a competência literária. Assim, cabe à escola trabalhar o literário de modo analítico e crítico: com a aquisição do letramento literário, o estudante compreende melhor o que não está explicitamente dito, isto é, os sentidos construídos nas entrelinhas, nas metáforas, no uso de adjetivos específicos e nas escolhas de escrita do autor. É com base no letramento literário que os estudantes podem decodificar e refletir sobre diferentes usos da linguagem. A leitura fora da sala de aula não pressupõe, por si só, um leitor passivo; no contexto escolar, porém, a análise literária pode favorecer uma resposta ativa do leitor.

Desse modo, "ninguém nasce sabendo ler literatura" (Cosson, 2006, p. 29), principalmente literatura indígena, que pode demandar dos estudantes da escola pública uma reflexão sobre a presença de elementos de outras culturas, como o papel central da oralidade e a compreensão de referências espirituais, linguísticas, sociais e de cosmovisões indígenas. Esses elementos devem ser considerados no ensino literário. Ensinar história da literatura tem seu valor, mas mediar a leitura de modo significativo, tornando o estudante produtor de seu conhecimento, constitui, de fato, o papel do professor.

As literaturas indígena, indianista e indigenista

O livro *Literatura indígena brasileira contemporânea* (Dorrico *et al.*, 2018) apresenta as vozes de diferentes autores indígenas e pesquisadores na área. Segundo os organizadores, a publicação de textos indígenas começou a ganhar reconhecimento e visibilidade a partir da década de 1980. Neste período houve um aumento significativo do interesse pela produção e publicação de textos escritos por pessoas indígenas.

No capítulo intitulado *Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária,* Julie Dorrico (Dorrico, 2018) apoia-se em diversos autores para apontar as diferenças entre literaturas indianistas, indigenistas e indígenas. Para a autora, a literatura indianista é aquela com temas ou personagens nativos realizada por autores não indígenas, como por exemplo: *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias (1969 [1851]) e *O Guarani,* de José de Alencar (1998 [1857]). Além disso, existem também os escritos indigenistas que são realizados por pessoas não indígenas, mas que buscam compreender as cosmologias indígenas que estudam. Assim, o sujeito indígena é o informante, mas não aparece

como autor e sim como colaborador para o antropólogo que coleta o material, como por exemplo *Quarup* de Antônio Callado (2021 [1967]) e *Maíra* de Darcy Ribeiro (2007 [1976]). Já a literatura indígena é aquela escrita por pessoas indígenas, que utilizam o texto literário para evidenciar sua cultura, língua, espiritualidade e cosmovisão e para denunciar os apagamentos históricos realizados por escritores não indígenas, essa literatura também é chamada de literatura nativa ou literatura da floresta por outros autores, a exemplo: *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara (2014) e *História de mil povos: História indígena brasileira contada por um índio,* de Kaká Werá (2020 [1998]).

Dessa forma, ao trabalhar com literatura indígena em sala de aula, evidenciar essas diferenças sobre os autores dos textos é de extrema importância para que os (as) alunos (as) notem as cosmovisões implicadas em cada obra e compreendam o papel de quem fala, para quem fala, como fala e por que fala.

Apresentação do plano de aulas

Com base nas discussões apresentadas no item anterior sobre a presença da temática indígena na legislação, sua baixa presença nos materiais didáticos e na escola, a importância do letramento literário e os diferentes tipos de abordagem da temática indígena na literatura, pretendemos apresentar um planejamento de aulas de literatura que trabalhe conteúdos ligados aos vestibulares nacionais, atenda aos pressupostos da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) e da BNCC (Brasil, 2018) e valorize o ensino de literatura indígena na educação básica. A estrutura das aulas envolve a apresentação de um texto de autor mais canônico, geralmente indianista, seguida da discussão de conceitos e, em sequência, de outro texto de autor indígena contemporâneo, para realizar uma comparação ou aproximação e promover o letramento literário por meio de discussões e atividades. Como as aulas são destinadas a estudantes do ensino médio, conteúdos de vestibulares estão presentes, mas são colocados em contraste com textos contemporâneos produzidos por vozes indígenas. Comparar produções de temática indígena presentes no cânone literário com obras atuais é uma forma de promover a capacidade crítica dos estudantes para refletir sobre como essas temáticas emergiram em diferentes momentos da história brasileira.

As obras selecionadas

Como afirmamos, a cada aula serão apresentados autores indianistas e autores indígenas. Os textos indianistas são: trechos da carta de Pero Vaz de Caminha (Carta, s.d.; Módolo; Madeira, 2023 [1500]); trechos do romance *Iracema,* de José de Alencar (1991 [1865]); e trechos do romance *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter,* de Mário de Andrade (2017 [1928]). Dentre os escritos indígenas estão: a crônica *Tietê,* de Daniel Munduruku (Munduruku, 2004); o cordel *Iracema Tabajara,* de Auritha Tabajara (2023); e trechos da obra teatral *Makunaimã: o mito através do tempo,* de diferentes autores indígenas e indigenistas (Taurepang *et al.*, 2019). A escolha dessas obras justifica-se, em primeiro lugar, pela importância da diversidade de autores, de modo que o estudante entre em contato com diferentes obras de temática indígena. Em segundo lugar, com relação às obras indígenas, procuramos selecionar textos mais curtos, como a crônica, o poema e trechos do texto teatral, ou ainda a obra integral, para que os estudantes pudessem trabalhar com o texto indígena de maneira mais ampla e as discussões fossem mais produtivas. Em terceiro lugar, com relação às obras indianistas, selecionamos obras canônicas frequentemente cobradas em vestibulares, já que essa é uma preocupação relevante para estudantes do ensino médio, especialmente de cursinhos. Em quarto lugar, procuramos selecionar obras que apresentassem alguma semelhança, seja pela personagem, seja pelo tema. Em quinto lugar, diversificamos os gêneros, de modo a trabalhar a literatura de diferentes maneiras e possibilitar que os estudantes relembrem, comparem e observem seus principais aspectos.

A temática dos povos indígenas na literatura brasileira aparece pela primeira vez no período do quinhentismo. O escrivão Pero Vaz de Caminha corresponde-se com o rei de Portugal, Dom Manuel I, e descreve suas impressões sobre as terras brasileiras e os povos indígenas que ali habitam. A carta, ou crônica de viagem (Costa, 2017), aborda a natureza, os recursos da terra, descreve os povos nativos e expressa a possibilidade de conversão religiosa. Por outro lado, dando um salto para a contemporaneidade, Daniel Munduruku escreve a crônica *Tietê* (Munduruku, 2004), que aborda a relação dos povos indígenas com o rio Tietê, um dos mais importantes da região de São Paulo. A narrativa reflete sobre a transformação do Tietê ao longo dos anos, desde sua condição natural e rica em vida até sua degradação decorrente da urbanização e da poluição. Os dois textos foram selecionados para ser trabalhados na mesma aula, a fim de contrastar suas temáticas e a definição de riqueza para cada autor. Para Caminha, elementos da fauna, da flora, especiarias e ouro são valorizados. Para Munduruku, a maior

preciosidade de sua narrativa é o rio, avô que transmite ensinamentos. Essas definições de riqueza evidenciam as cosmovisões de cada autor, aspecto interessante para o trabalho com os estudantes, considerando como cada visão é expressa literariamente por meio de metáforas, da exposição de determinadas ideias e de termos utilizados para qualificar cada riqueza.

No período do Romantismo, a personagem indígena Iracema aparece no romance de José de Alencar sob a perspectiva do autor não indígena. O romance aborda o encontro entre as culturas indígena e europeia, refletindo temas como amor, identidade e natureza. A relação entre Iracema e Martim simboliza a fusão entre as duas culturas, mas também traz à tona o trágico destino da indígena, que sacrifica sua vida e identidade em nome desse amor, representando a perda da cultura nativa diante da colonização. A obra selecionada para ser trabalhada em contraste com o romance de Alencar foi o poema em cordel *Iracema Tabajara* (2023), de Auritha Tabajara. A autora trabalha com a personagem de José de Alencar de modo a ressignificá-la. Além da intertextualidade construída por Auritha Tabajara, outras temáticas podem ser abordadas: o eu lírico do poema da cordelista evidencia uma ancestralidade feminina, a perda da terra, a identidade cultural e a resistência indígena. Esses aspectos contrastam com a Iracema de José de Alencar, construída na obra a serviço de uma estética romântica.

Em 1928, é publicado o romance modernista *Macunaíma,* de Mário de Andrade. A obra apresenta uma crítica à sociedade brasileira e à identidade nacional, misturando elementos das culturas indígena, africana e europeia. Macunaíma vive uma série de aventuras e desventuras que refletem a complexidade e a diversidade do Brasil. Há diversas críticas à forma como o autor modernista homogeneíza as culturas heterogêneas dos povos indígenas. Um exemplo é a peça teatral *Makunaimã: o mito através do tempo* (Taurepang *et al.*, 2019), de autores indígenas e indigenistas. A obra descreve uma celebração realizada na Casa de Mário de Andrade para comemorar os noventa anos do livro *Macunaíma*. Na narrativa, conversam Laerte, escritor Wapichana; Bete, professora Wapichana; Jaider Esbell, artista Macuxi; Avelino Taurepang; Ariel, filósofo e poeta; Dr. Armando de Almeida Russ, professor de literatura; Pedro, antropólogo; entre outros. Todos discutem a imortalidade da obra modernista até que o autor morto surge no salão e começa a dialogar com as personagens. A partir daí, o uso da imagem indígena entra em debate. A peça enaltece e problematiza a obra de Mário de Andrade a partir do olhar contemporâneo de pessoas indígenas e estudiosos. Nesse sentido, é interessante trabalhar os dois textos em sala de aula para promover uma reflexão com os estudantes sobre

como as temáticas indígenas podem ser abordadas de modo a produzir ou combater o apagamento da multiculturalidade desses povos.

Planejamento das aulas

Aulas 1 e 2

A aula inicia-se, como exercício de introdução, com a exposição e a reflexão sobre a pintura *Primeira missa no Brasil*, do século XIX, de Victor Meirelles. Com base na obra, os estudantes podem expor suas opiniões sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e a representação dos povos indígenas na pintura. Após esse exercício introdutório, inicia-se uma breve apresentação da expressão literária quinhentista e da literatura de informação, em que o indígena aparece pela primeira vez na literatura brasileira através da visão do colonizador português. A sugestão do plano de aulas é que sejam analisados os aspectos literários da carta de Caminha, as posições defendidas pelo autor, as visões de mundo mobilizadas e o objetivo da carta. Em aproximação, na segunda parte da aula, será realizada a leitura da crônica *Tietê,* de Daniel Munduruku. Segue um trecho em que Munduruku apresenta suas percepções sobre as transformações ocorridas no rio:

> Penso no caminho em que o Tietê se tornara, que ligava o norte ao sul e dava direção aos navegantes. E então meu pensamento divaga na imagem do rio como um mensageiro que leva e traz notícias de longe, seguindo lentamente seu curso, sem pressa, mas com constância. [...] É isso que penso quando em minha canoa metálica de quatro rodas, percorro a extensão desse rio que rasga teimosamente a cidade como a lembrar-lhe que é preciso valorizar o tesouro líquido então vital para a vida dos homens e das mulheres de nosso mundo, e a nos dizer que não podemos passar por esta vida sem fecundarmos nossas próprias margens para que outros também tenham vida em abundância. (Munduruku, 2004, p. 49)

Na segunda aula, é realizada uma discussão sobre os textos lidos. É interessante contrastar o conceito de riqueza para cada autor, evidenciando suas cosmovisões. Para um, riqueza são as especiarias, o ouro e a prata; para o outro, o rio e a natureza são fundamentais para a vida humana. A seguir, deve-se abrir espaço para que os estudantes apresentem suas opiniões sobre os dois textos. Algumas perguntas norteadoras podem ser feitas: Como a pessoa indígena é colocada em contexto nos dois textos? Que tipo de relação com a natureza os dois autores apresentam? A partir dos textos lidos, quais visões de mundo os autores apresentam? Quais são suas cosmovisões? Como isso aparece nos textos?

Aulas 3 e 4

Na terceira aula, são abordadas temáticas como a intertextualidade e a autoria nos textos literários. A aula apresenta duas partes: apresentação e leitura. Inicia-se com a explicação da diferença entre autoria indianista, indigenista e indígena e de como isso pode afetar os efeitos do texto. A seguir, o professor deve apresentar brevemente o Romantismo, já que esse movimento literário não é o foco principal. O texto selecionado é o primeiro capítulo da obra alencariana *Iracema*. Na segunda parte da aula, será apresentado o poema em cordel *Iracema Tabajara,* da autora Auritha Tabajara. É necessário lembrar aos estudantes a importância de tomar notas sobre os elementos que mais chamaram sua atenção durante a leitura, para que o debate realizado na aula seguinte seja mais rico. Segue um trecho do poema em que Auritha faz referência à personagem alencariana e se contrapõe à sua posição:

> [...]
>
> Minha avó é referência,
> Desde o tempo de menina,
> Até me tornar mulher,
> Das histórias que ela ensina,
> Me ensinou a falar
> Que a mulher tem seu lugar
> É raiz que não termina.
>
> Eu não sou como Iracema
> A de José de Alencar,
> Sou do povo Tabajara
> Onde canta o sabiá
> Minha aldeia tem imburana
> Minha terra é soberana
> Pelo toque do maracá.
> (Tabajara, 2023)

A partir daí, na quarta aula, deve-se promover uma discussão com os estudantes sobre as diferenças e aproximações entre os dois textos e formular perguntas norteadoras, como: O que é intertextualidade e como isso ocorre no texto? Como a personagem Iracema é descrita por José de Alencar e por Auritha Tabajara? Quais adjetivos os autores escolheram para descrever as personagens e que efeitos de sentido essas escolhas produzem na construção das personagens? Em termos de autoria, como a voz de Auritha Tabajara movimenta e ressignifica a personagem alencariana? Para consolidar os conhecimentos, será solicitada aos estudantes uma análise literária que evidencie a temática da intertextualidade e o papel da autoria nos textos narrativos e poéticos apresentados.

Aulas 5 e 6

A quinta aula mobiliza dois textos que trabalham com a divindade indígena compartilhada por povos que habitam o norte de Roraima: Makunaimã. A explicação sobre o Movimento Modernista deve ser iniciada pelo professor e, em seguida, o primeiro capítulo da obra *Macunaíma: um herói sem nenhum caráter,* de Mário de Andrade, será lido com os (as) alunos (as). A segunda leitura se dará por trechos da peça *Makunaimã: o mito através do tempo***.** O trecho a seguir apresenta a conversa entre o modernista Mário de Andrade e Laerte, escritor indígena Wapichana:

> Laerte: Olha, Mário, saiba que eu te considero um cara extraordinário, um artista maravilhoso, um grande poeta…
> Mário: Oh, você abala a minha modéstia dessa forma.
> Laerte: Mas quando você pega as nossas histórias e mistura com outras, é como um xingamento para nós. quando você mistura Ceuci do povo Tembé, que padeceu antes do século XX, com o barro do povo Carajá, com Macunaíma, como se fosse tudo igual, você nos desvaloriza. Você produz estereótipos.
> Mário: Mas todas essas histórias são maravilhosas!
> Laerte: Só que cada povo é um povo. O meu povo vive ali há 4,5 mil anos. Tem uma história, tem cosmologia. O outro povo que mora ao lado, os Yanomami, tem 10 mil anos de história. Entende?
> (Taurepang *et al.*, 2019, p. 16)

Após as leituras, na sexta aula, será realizada uma reflexão para evidenciar como o autor modernista trabalha a temática indígena e como isso contribui para a criação do ideal de herói brasileiro. Em contraposição, na obra teatral, o romance de Mário é recepcionado e problematizado por intelectuais contemporâneos. As seguintes perguntas podem nortear a discussão: Como a figura indígena é criada na obra de Mário de Andrade? Quais problemáticas a peça aponta sobre o texto modernista? Você conhece algum exemplo de outro autor ou artista, em uma obra literária ou não, que tenha utilizado conhecimentos de outras culturas? Esse autor conseguiu valorizar a cultura citada ou contribuiu para seu apagamento? Como isso ocorreu? Como atividade final da aula, a terceira pergunta servirá de mote para orientar a escrita de um texto analítico sobre a questão da multiculturalidade indígena.

Aulas 7 e 8

Nas últimas aulas, a proposta é que os estudantes debatam, consolidem, discutam e ampliem os conhecimentos construídos. Assim, pensando na ampliação do contato com a literatura indígena e no equilíbrio com as demandas do vestibular, será realizada uma dinâmica com quatro grupos e quatro atividades. Para a primeira atividade, o professor deve ter lido

previamente as análises feitas pelos estudantes e trazer pontos a serem discutidos a partir delas, formulando duas ou três questões para debate. Na segunda atividade, a fim de ampliar os conhecimentos sobre literatura indígena, será entregue aos estudantes uma variedade de livros de autores indígenas. A terceira atividade, voltada às demandas dos vestibulares, consistirá na leitura e resolução de exercícios do Enem e de outras provas que apresentem a temática indígena. Por fim, a quarta atividade será um jogo da memória que apresenta pessoas indígenas influentes no cenário brasileiro atual e descreve seus trabalhos. A sala deve ser dividida em quatro grupos; o professor entregará uma atividade para cada grupo e, após 15 minutos, os grupos alternarão as atividades. Assim, na primeira aula, os estudantes realizarão duas atividades; na segunda, as outras duas. No restante da segunda aula, deve ocorrer a resolução coletiva dos exercícios propostos, seguida da exposição, pelos estudantes, das informações debatidas na segunda atividade. Dessa forma, os estudantes consolidarão conhecimentos, terão espaço para debater suas ideias, trabalharão com as análises realizadas e poderão conhecer mais sobre as culturas dos diferentes povos indígenas.

Aplicação do plano de aulas

Após a elaboração do plano de aulas, baseado na versão inicial da sequência didática, houve sua aplicação em um cursinho popular localizado na Zona Sul de São Paulo. Em decorrência da falta de tempo, as oito aulas previstas foram reorganizadas em quatro e aplicadas em quatro turmas, com aproximadamente vinte estudantes em cada sala. Descrevemos, a seguir, alguns pontos da primeira e da última aula que consideramos relevantes, tendo em vista as notas tomadas durante as aulas e organizadas posteriormente.

O cursinho popular

A aplicação do plano de aulas apresentada aqui foi realizada em um cursinho popular inserido em um sistema de educação não formal, mas que ainda mantém um currículo orientado para conteúdos de vestibular, afinal, a ideia de um cursinho é preparar estudantes para ingressar no ensino superior. A proposta de um cursinho popular, porém, vai além disso: busca equilibrar o conhecimento formal com conhecimentos sociais, territorializados e críticos. O cursinho em questão está localizado na periferia sul de São Paulo, no bairro do Grajaú, e fazia parte da Rede Emancipa (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019), mas recentemente tornou-se o Cursinho Niggaz, em homenagem ao grafiteiro Alexandre Luis da Hora Silva, conhecido como Niggaz (Vieira; Mortari; Morais, 2024), e passou a integrar a rede Confluências de Educação Popular.

Considerando as características específicas de um cursinho popular, o plano de aulas valoriza momentos de leitura e debate com os estudantes sobre os trechos lidos em sala. Entendemos que é na conversa sobre o texto literário que o estudante conecta informações, tira dúvidas e questiona o próprio texto, tornando-se atuante no processo de leitura e em seu processo educativo. Apresentamos aqui dois momentos de desenvolvimento das aulas, registrados em notas no caderno de campo e posteriormente organizados em formato de diário. Essa estratégia foi adotada porque, no momento da implementação, já se pretendia avaliar as atividades que haviam funcionado ou não, com a intenção de revisar posteriormente o material didático[5].

Aula 1 - "A gente conhece mais um cara morto do que um vivo, que brisa"

Intitulada "Entre Caminha e Munduruku", na primeira aula foram apresentadas as crônicas de Pero Vaz de Caminha e Daniel Munduruku. Enquanto a professora, primeira autora deste artigo, escrevia na lousa, os (as) alunos (as) realizavam a leitura dos textos. Inicialmente, foi perguntado se eles já tinham ouvido falar de algum dos autores, alguns já conheciam o escrivão português, mas ninguém conhecia o contemporâneo Munduruku, perguntei também se já tinham ouvido falar de algum dos mais de sessenta autores indígenas, eles negaram, "a gente conhece mais um cara morto do que um vivo, que brisa", disse um aluno ao se deparar com a realidade da política do apagamento em sala. Com a leitura conjunta de trechos dos textos, iniciamos a discussão de termos desconhecidos de ambos os textos e foi perguntado sobre o que eles achavam de diferente nos sentidos da escrita dos dois textos, um aluno disse que "Caminha não sabe especificar nada sobre o povo, só o que ele vê. Já o Daniel mostra além das aparências, fala sobre a história dele".

Discutimos também o conceito de cosmovisão indígena quando um aluno perguntou: "uma coisa me chamou atenção e eu acho que eu não entendi muito: 'somos um com o planeta' o que é isso?". A partir daí, falamos da relação que os povos indígenas estabelecem com a natureza, distinta daquela predominante entre não indígenas, e uma aluna apontou: "Caminha fala que não vê riqueza (ouro, metal), no Daniel ele fala da riqueza líquida [que é o rio], não descreve os metais". O comentário evidenciou, mais uma vez, diferentes cosmovisões.

[5] É importante destacar que o foco da pesquisa era a produção de material didático, assim sendo, compreendemos que o relato de experiência trazido aqui deve ser enquadrado conforme a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, como "VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito;" (Brasil, 2016).

Além disso, uma aluna comentou que "Pero Vaz cita muitas vezes sobre as características dos indígenas: 'Eles são pardos e eles andam nus' sem necessidade". Aproveitei para provocar: "Será que é sem necessidade? Por que será que Caminha evidencia esses aspectos?". A partir daí, discutimos o choque entre culturas e o uso dos adjetivos e seus significados. A diferença entre cosmologias, epistemologias e ontologias é inerente às culturas e, por isso, pode haver estranhamento no contato; o problema emerge quando um povo se considera superior ao outro, como indicam os estudos antropológicos sobre etnocentrismo. "Nesse caso Pero Vaz achava que era melhor?", perguntou uma aluna. "O que você acha?", respondi. Ela afirmou que sim, apoiando-se no trecho: "Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar." A partir desse trecho, a aluna comentou que, ao pressupor que os povos indígenas deveriam ser salvos, o escrivão se colocava em posição superior àqueles povos, que, por não serem cristãos, seriam vistos como necessitados de salvação.

A partir de uma conversa entre os (as) alunos (as), foi apontado o problema do apagamento cultural:

> Aluno 1: O texto do Munduruku é mais atual?
> Mediação feita pela autora estudante: Sim, ele está vivo e produzindo.
> Aluno 2: Então, professora, ele é autor de 62 livros e a gente não conhece.
> Aluno 3: E foi o primeiro [texto] que a gente viu dele.
> Aluno 1: Apagamento cultural, não é?

Aula 4 - "Nunca tinha ouvido falar e agora eu quero ler as histórias indígenas"

Na última aula, realizei uma revisão conjunta das aulas e apliquei a dinâmica com as quatro atividades propostas no plano. No primeiro grupo, apresentei o jogo da memória, que deixou os estudantes muito empolgados. No segundo, disponibilizei livros de autores indígenas, indianistas e indigenistas: *Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena*, de Clóvis Chiaradia (2008); *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias (1969 [1851]); *Arandu Ymanguaré: sabedoria antiga*, de Olívio Jekupé (2009); *Coração na aldeia, pés no mundo*, de Auritha Tabajara (2018); *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*, de Kaká Werá Jecupé (2020 [1998]); *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara (2014); *Como nascem as estrelas: doze lendas brasileiras,* de Clarice Lispector (2023 [1977]); e *Macunaíma em quadrinhos*, adaptação de Ângelo Abu e Dan X (Andrade; Abu; X; Ferreira, 2016). Quase todos os grupos elogiaram o *Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena* e

procuraram a palavra "Grajaú", nome do território em que vivemos. Encontraram alguns significados, dentre eles "tribo indígena". Foi interessante observar como ficaram empolgados ao perceber que referências indígenas permanecem vivas em nosso território, inclusive no nome do lugar em que vivemos.

O terceiro grupo ficou com uma folha com quatro questões do Enem para serem respondidas e o último grupo conversou sobre duas perguntas. A primeira pergunta era "O que é literatura indígena?". Ao abrirmos o debate algumas respostas foram: 1. "eu entendo que fale [a literatura indígena] muito sobre a cultura e história indígena, e as pessoas indígenas que escrevem" 2. "arte das palavras da cultura indígena" 3. "é a maneira dos povos indígena expressarem a própria cultura através das palavras. Eles têm os próprios comparativos da cultura deles … mostrar a cultura dele para quem é de fora também, por exemplo o *Macunaimã através do tempo*, eles explicam da forma certa, como eles enxergam a divindade". A segunda pergunta foi: "O que mais te chamou atenção nessas aulas?". Assim, os (as) alunos (as) compartilharam as respostas e apontaram outras coisas que discutiram entre os grupos: 1. "descobri que eles estão tão inseridos na literatura, mas eu não tinha tanta noção na literatura", 2. "Eu lembro que você falou que algum autor escreveu um nome errado [citando Mário de Andrade e o etnologista alemão Theodor Koch-Grunberg] eu preferiria ler das pessoas que são indígenas do que pessoas que não são porque elas não vivenciam aquilo, então elas podem pegar uma coisa, achar daquela forma e não ser real. Eu não acho que eu deveria confiar tanto em pessoas não indígenas escrevendo a história de outra pessoa", 3. "o conhecimento de coisas que eu não sabia, a gente sempre teve a visão do colonizador e nunca de quem estava lá", 4. "o espaço que os escritores estão tomando nos vestibulares por exemplo" 5. "eu gostei da abordagem, eu não sabia que tinha literatura indígena antes de vir para cá", 6. "a gente aprendeu bastante aqui, a escola nunca falou bastante sobre isso", 7. "a gente falou sobre os estereótipos, os rituais, ayahuasca, falamos como eles cuidam das matas, como o garimpo vem para atrapalhar isso", 8. "não sabia que existiam as literaturas indigenistas e as outras e não sabia que tinham tantos escritores indígenas", 9. "nunca tinha ouvido falar, e agora eu quero ler histórias indígenas".

Considerações gerais sobre a aplicação do plano de aulas

Ao aplicar o plano de aulas, foi possível perceber êxitos e obstáculos no processo de ensino de literatura indígena. Houve maior promoção do letramento literário nas aulas um e

quatro, em que ocorreram debates mais produtivos entre os estudantes. Seria possível apresentar uma lista de características e informações sobre os textos e pedir que os estudantes a copiassem, mas, ao analisar as obras literárias e construir suas próprias observações, eles vivenciaram uma prática de letramento literário. Se os professores não abrirem espaço para que os estudantes pensem e, em vez disso, apresentarem todas as informações em uma lista, perde-se o exercício da reflexão e da análise.

O papel do professor é mediar essa discussão e permitir que os estudantes se movimentem como produtores do próprio conhecimento. Além disso, observei que eles se engajaram muito nas temáticas indígenas, sempre perguntando e comentando os textos. O que mais me chamou atenção nesses comentários foi o fato de a maioria ter evidenciado que aquele era seu primeiro contato com literatura indígena. Embora os PCNs e a BNCC indiquem a necessidade do trabalho com temáticas indígenas em sala de aula, grande parte desses estudantes, que estão no terceiro ano do ensino médio, relatou não ter tido contato com escritores indígenas durante sua trajetória escolar.

Assim, a aplicação do plano de aulas não foi perfeita, longe disso. A falta de tempo, o espaço, o feriado e outros obstáculos são recorrentes em sala de aula. Entretanto, foi possível perceber que os conteúdos foram bem aproveitados, que houve produção de conhecimentos sobre literatura indígena e a promoção de uma educação, em certa medida, descolonizadora. Ao final, os estudantes elogiaram a rica experiência realizada após as atividades, com uma visita à aldeia Tenondé Porã. Quando a aprendizagem se estende para além da sala de aula e os estudantes têm a oportunidade de não apenas ouvir sobre outra cultura, mas também de conhecê-la de modo mais próximo, o aprendizado se consolida de forma mais significativa. O passeio foi importante para a formação desses estudantes como indivíduos que vivem em uma sociedade diversa e constituiu também uma grande oportunidade de aprendizado para a autora estudante deste artigo.

Nesse sentido, com base nas considerações gerais, a sequência didática foi reelaborada. As alterações foram: apresentar os conceitos de literatura indianista, indigenista e indígena logo na primeira aula, para favorecer sua consolidação desde o início; iniciar as aulas com pequenas discussões utilizando diferentes elementos, como músicas, pinturas, vídeos e notícias, presentes no cotidiano dos estudantes, a fim de chamar atenção para as temáticas; aplicar uma atividade ao final de cada aula para consolidar os conhecimentos; trabalhar outras questões de letramento literário, como as diferentes capas e a representação da figura indígena nelas presente; e indicar

um evento final que conecte os estudantes aos seus territórios, como o passeio a uma aldeia realizado durante a experiência ou a visita a um museu que aborde a temática indígena, como o Museu das Culturas Indígenas (MCI), em São Paulo.

Considerações finais

A fim de atender às demandas da Lei nº 11.645/2008, este artigo propôs um plano de aulas para estudantes do ensino médio que mobilizasse a temática indígena no ensino de literatura em consonância com obras literárias canônicas requeridas pelos vestibulares. Nesse sentido, foram examinados documentos oficiais sobre o ensino de literatura indígena e pesquisas que analisaram, a partir do PNLD, a disponibilidade de obras de autores indígenas para escolha dos professores. Diante da lacuna educacional referente às temáticas indígenas nas aulas de literatura e com o objetivo de promover o letramento literário, aplicou-se um plano de aulas baseado em uma sequência didática que, após a experiência e sua avaliação, foi reelaborada.

Durante a implementação, os estudantes puderam ter contato com novas vozes indígenas e acesso a suas culturas e cosmovisões, além de atuar como agentes do conhecimento ao investigar por si próprios modos de organização das diferenças culturais. Consideramos que o ensino de literatura indígena deve ser cada vez mais valorizado nas escolas, por meio das aulas de literatura, a fim de promover conhecimento literário e debates sobre a sociedade em que vivemos. Ao trabalharmos com essas temáticas, contribuímos para enfrentar o apagamento histórico e promover um ensino assentado em uma perspectiva descolonizadora, que possibilite a escuta atenta das vozes de autores e autoras indígenas.

Como afirma Gomes (2012, p. 107), o processo de descolonização do currículo envolve conflito, pois é a partir dele que pode emergir uma postura de inconformismo, fundamental para a crítica às formas de conhecimento hegemônico e para a abertura ao encontro com diferentes saberes e ao reconhecimento de que vivemos em um mundo pluriversal (Carneiro; Keating, 2025). Porém, como também aponta a autora, não se trata apenas de uma abertura para diferentes conhecimentos em uma perspectiva pluriepistêmica, mas de relações entre pessoas e grupos sociais que podem contribuir para transformações nos diferentes mundos que atravessamos e que nos atravessam.

Referências

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Ática, 1991 [1865].

ALENCAR, José de. *O Guarani.* Porto Alegre: L&PM, 1998 [1857].

ANDRADE, Mário de, ABU, Ângelo, X, Dan, FERREIRA, Laudo. *Macunaíma em quadrinhos.* São Paulo: Peirópolis, 2016.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Apresentação de Luís Augusto Fischer, notas de Luís Augusto Fischer e Guto Leite. Porto Alegre: L&PM, 2017. [1928].

BARZOTTO, Leoné Astride. A literatura como estratégia de uma educação decolonial. *In*: SOBREIRA, Ana Carlos Barros; LEMES, Fabiane. *Culturas, corpos e linguagens híbridas: perspectivas decoloniais*. Tutóia, MA: Diálogos, 2021, p. 61–76.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.* Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

CAGNETTI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. *Trilhas literárias indígenas para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CALLADO, Antônio. *Quarup.* Rio de Janeiro: José Olympio, 2021 [1967].

CARNEIRO, Alan S. R.; KEATING, Maria Clara. Intra-ação, interação e uma hermenêutica diatópica ampliada: seguindo coisas, corpos e repertórios em dispositivos situados de

conhecimento. *Fórum Linguístico*, v. 22, p. 1–21, 2025. https://doi.org/10.5007/1984-8412.2025.e105567

Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

CHIARADIA, Clóvis. *Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena.* São Paulo: Limiar, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 2023. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario. Acesso em: 24 set. 2023.

COSTA, Ana Cristina de Souza. *A carta que "Caminha" para crônica: o texto de Pero Vaz de Caminha e o gênero crônica de viagem*. 2017, 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado em Letras, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (MG), Juiz de Fora, 2017.

COSTA, Lana; FERNANDES, Célia. A literatura indígena no PNLD 2018 literário: Educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Médio. *In*: SANTOS, Marcos A. F.; MONTEIRO, Abílio N. (orgs.) *Estudos de literatura brasileira contemporânea: Múltiplos diálogos* v. II. Tutóia, MA: Diálogos, 2022, p. 175–199.

DIAS, Gonçalves. *Antologia poética.* 5ª. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969 [1851]. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/bv000113.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando. *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora FI, 2018.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando. Considerações iniciais. *In:* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora FI, 2018. p. 11–14.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora FI, 2018. p. 227–256.

ESBELL, Jaider. Makunaima, o meu avô em mim! *ILUMINURAS*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 11–39, jan/jul, 2018. https://doi.org/10.22456/1984-1191.85241

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012.

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

GROPPO, Luís Antônio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240031, 2019. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Estudos para regulamentar a Lei 11.645.* UNESCO, CNE, Brasília, 2012. Disponível em: https://observatoriogeohistoria.net.br/estudos-para-regulamentar-a-lei-11-645-08/ Acesso em: 20 out. 2023.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: https://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

JEKUPÉ, Olívio. *Arandu Ymanguare: Sabedoria antiga*. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

KAYAPÓ, Edson; MUNDURUKU, Daniel. *Professor Edson Kayapó e a importância da literatura indígena.* 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU. Acesso em: 24 set. 2024.

LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes. *Remate de Males*, Campinas, v. 13, p. 105–112, 1993.

LISPECTOR, Clarice. *Como nascem as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2023 [1977].

MÓDOLO, M.; MADEIRA, M. de F. N. *A Carta de Pero Vaz de Caminha: edição modernizada e semidiplomática*. Cotia: Ateliê Editorial, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*. São Paulo: Callis, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. *Memórias de índio*: *uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

POPYGUA, Timóteo Verá Tupã. *Yvyrupa*: *a Terra uma só*. São Paulo: Hedra, 2017.

PORTO, Luana T.; FOLLE, Adriana. Literatura e livro didático no Brasil: a exclusão da literatura de autoria indígena no ensino médio. *Revista de ciências humanas*, Frederico Westphalen, v. 19, n. 2, p. 5–23, 2018. https://doi.org/10.31512/19819250.2018.19.02.5-23

POTIGUARA, Eliane. *O pássaro encantado.* São Paulo: Editora Jujuba, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *Maíra: um romance dos índios da Amazônia*. Rio de Janeiro: Record, 2007 [1976].

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

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: http://pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

SOUZA, Maria Célia Gomes de. *A (in)visibilidade da literatura indígena em materiais didáticos.* 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022.

TABAJARA, Auritha. Iracema Tabajara. 2023. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/ineditos-poemas-em-cordel-assinados-por-auritha-tabajara-e-ilustracoes-de-lucelia-borges/. Acesso em: 20 jul. 2025.

TABAJARA, Auritha. *Coração na aldeia, pés no mundo.* Lorena: UK'A Editorial, 2018.

TAUREPANG; MACUXI; WAPICHANA; ARIEL, Marcelo; ANDRADE, Mário de; GOLDEMBERG, Deborah; KOCH-GRÜNBERG, Theodor; RENNÓ, Iara. *Makunaimã: o mito através do tempo*. São Paulo: Elefante, 2019.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VIEIRA, Danielle; MORTARI, Itanny; MORAIS, Gustavo (org.). *Intelectualidades marginais: pedagogias populares periféricas*. São Paulo: Edição dos Autores, 2024.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando. (Org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção*. 1ª ed., Porto Alegre: Editora FI, 2018, p. 75–80.

WERÁ, Kaká. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

Como citar este artigo:

MORTARI, Itanny Souza; CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. Redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira: uma proposta didática para o ensino médio. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 145-170, 2026.

Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 13 set. 2026.

Revisão de língua portuguesa: os autores
Revisão de língua inglesa: os autores
Revisão de língua espanhola: os autores