

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

IVONETE NINK SOARES

**LITERATURAS NATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma possibilidade de
desobediência epistêmica**

**Campo Grande – MS
2024**

IVONETE NINK SOARES

**LITERATURAS NATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma possibilidade de
desobediência epistêmica**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens na linha de pesquisa em Linguagens, identidades e ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Graciela da Rocha

Campo Grande – MS
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

IVONETE NINK SOARES

LITERATURAS NATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma possibilidade de
desobediência epistêmica

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Patrícia Graciela da Rocha (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGE/FAALC/UFMS

Prof.^a Dra. Fernanda Vieira de Sant' Anna (Examinadora externa)
Universidade do Estado de Minas Gerais – ISED/ UEMG

Prof.^a Dra. Adriana Oliveira de Sales (Examinadora externa)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAIND/UFGD

Prof.^a Dra. Angela Maria Guida (Examinadora interna)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGE/FAALC/UFMS

Prof.^a Dra. Suzana Vinicia Mancilla Barreda (Examinadora interna)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – DHL/CPAN/UFMS

Prof.^a Dra. Fabiana Poças Biondo (Suplente Interna)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGE/FAALC/UFMS

Prof. Dr.^o Rodrigo Acosta Pereira (Suplente Externo)
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLG/UFSC

Campo Grande – MS
2024

AGRADECIMENTOS

*Cada palavra que deixa minha boca,
Cada linha que encosta no papel
E conta minha história / É topografia da minha alma
que me reposiciona no mundo
Se rapé puku / Eu não escrevo só / Eu não existo só
(Vieira, 2024, [s.p.])*

No final deste percurso, aproveito este espaço de fala, de agradecimento, para dizer que no caminho percorrido, mesmo direcionando meu olhar para a minha ancestralidade paterna, trazendo sempre meu pai, Raimundo, comigo, jamais deixei de sentir a presença da minha saudosa mãezinha, Adelina. E é por ela que quero iniciar meus agradecimentos.

Minha mãe, a mulher mais generosa que eu tive a honra de conviver, deixou de fazer parte desse mundo em 16 de março de 2021, vítima da Covid-19, uma doença que ceifou tantas vidas. Por essa infelicidade, não deu tempo para ela saber que teria uma filha doutora.

– É isso mesmo, mãe, sua filha, sua caçula, vai ser doutora.

A aprovação veio quatro meses depois, no meio do luto, do caos, da dor. Até hoje não sei, de forma consciente, de onde tirei/tiro forças para essa jornada. Acho que isso está em minhas raízes, minha base, minha família. Costumo dizer que eu sou resistência.

Desde cedo, carrego comigo dores de perdas de pessoas. Algumas que, diretamente, eu nunca tive. Nunca conheci meus avós, minhas avós e ainda assim sinto falta deles, não a mesma falta que sinto do meu filho Weverton, uma estrelinha que brilha no céu desde 28 de outubro de 2009. Acredito que minha força também vem dele, e é por isso que preciso agradecê-lo. Nossa breve convivência, apenas 5 anos, me fez forte, me fez uma guerreira. Essa dor constante, também me impulsiona para a vida e para os sonhos.

Agora, quero agradecer às pessoas que estão neste plano. Primeiramente, às minhas bases mais fortes: minha filha Weidila e meu esposo Edmilson. Palavras são insuficientes para expressar minha gratidão. Juntos, percorremos este caminho cheio de desafios. Vocês dois sempre estiveram ao meu lado, seguraram minha mão em todas as ocasiões, em cada momento, principalmente nos difíceis – e não foram poucos, especialmente no início do curso. Eu sempre tive vocês dois para me afagar, para me reerguer, para sentar ao meu lado e dizer: Você consegue, você é forte. Se cheguei até aqui, foi por vocês. Meu amor e minha gratidão são eternos.

Outras bases fortes que me sustentaram foram meus irmãos, Erivaldo, Inaldo e Iranilda. Cada um de vocês, com sua singularidade, foi essencial para que eu acreditasse no meu potencial. Obrigada por cada palavra de incentivo, por acreditarem em mim, por estarem

ao meu lado. Ter irmãos como vocês é um dos maiores presentes que a vida me deu. Inclusive, por meio de vocês que eu tenho os sobrinhos mais lindos que uma tia poderia ter e que a nossa família se torna ainda maior com os cunhados e cunhadas que vocês me deram.

Agradeço à minha orientadora, Patrícia Graciela da Rocha, que entrou nessa jornada após seu início e trouxe uma nova perspectiva, carregada de leveza e acolhimento, algo que eu não imaginava encontrar na academia. Sua orientação cuidadosa e respeitosa fez com que esse caminho se tornasse menos árduo, mais feliz. Sou muito grata por essa parceria que sempre me mostrou possibilidades, me encorajou e trouxe simplicidade para o que parecia tão complexo. Sua presença não foi apenas acadêmica, mas também humana, e sou imensamente grata por isso.

Agradeço às membras da banca, cada uma com um papel indispensável nesta caminhada. À professora Angela Guida, cujas aulas me ensinaram que “a memória é vida que se dá no passado, no presente e no futuro”, ajudando-me a dar os primeiros passos neste caminho, mostrando-me a importância de revisitar e celebrar nossas histórias e memórias. À Fernanda Vieira, uma originária cuja sabedoria e força me inspiraram desde a primeira vez que a vi palestrar. Sua fala potente revelou algo que eu vivia, mas ainda não tinha reconhecido plenamente. Enquanto originária em processo de autodescoberta, precisei compreender o que ela já sabia: “na esmagadora maioria das minhas interações sociais, a minha pele, o meu corpo, a minha identidade, é uma desvantagem”. À Suzana Mancilla, agradeço pela presença e contribuição. Sua perspectiva crítica dialoga com o propósito desta tese, reforça a importância de questionarmos e superarmos as negações das nossas identidades originárias e invisibilizações. À Adriana Oliveira de Sales, que chegou ao final do percurso, mas trouxe consigo uma bagagem de conhecimentos que, sem dúvida, direcionou esta pesquisa para novas possibilidades e perspectivas indispensáveis.

Minha gratidão também se estende aos outros membros da minha família, aos amigos, professores, colegas e aos integrantes dos grupos de pesquisa Posliden e Geple. Cada um/a, de forma direta ou indireta, contribuiu para a realização deste trabalho. Esta conquista não é só minha, mas de todos que, ao acreditarem em mim, tornaram este momento possível. A vocês – tia Elisa, tio Dal, Diego, Rose, Carlinhos, Santana, Zelita, Márcia, Wellington Furtado, Willian Teixeira, Daniela Kanashiro, Rosana Zanelatto... –, minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço a Deus, e a todas as outras divindades e forças, deste mundo e de outros, que, de alguma forma, caminharam comigo. Cada arrepio (e não foram poucos) sentido em encontros, visíveis e invisíveis, foi um lembrete da força dos meus ancestrais e da conexão com minha essência.

RESUMO

A colonização de Pindorama, que significa “Terra das Palmeiras, em Tupi, é a denominação para Brasil que vem sendo utilizada em vários movimentos indígenas e em movimentos de práxis decolonial” (Vieira, 2024, *on-line*), deixou marcas profundas na nossa cultura e sociedade. Desde então, as colonialidades do ser, do saber e do poder persistem na sociedade brasileira e, de forma incisiva, no ambiente escolar. Muitos aspectos relacionados à cultura europeia foram supervalorizados, causando o apagamento e a desvalorização das diversidades identitárias do país, especialmente em relação aos grupos minorizados, como os povos nativos. Durante séculos, a educação formal esteve restrita às classes dominantes, com livros e materiais didáticos que refletiam apenas a visão dos colonizadores. No entanto, nas últimas décadas, narrativas minoritizadas, especialmente de autoria dos povos originários brasileiros, começaram a ser incorporadas nos ambientes de aprendizagem, abrindo espaço para novas perspectivas históricas e culturais. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas dos povos originários no currículo escolar nacional, com destaque nas áreas de artes, literatura e história. Essa legislação promoveu um espaço nos currículos escolares para a revisão de questões culturais e históricas antes silenciadas. Diante desse contexto, este estudo, com base na linguística aplicada, objetiva refletir sobre como o trabalho com literaturas nativas no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de uma nova perspectiva sobre as identidades dos povos originários brasileiros. O estudo visa também à revisão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade e à promoção da desobediência epistêmica no campo educacional. Para tanto, esta pesquisa qualitativa, de caráter aplicado e exploratório, adota a metodologia de pesquisa-ação. A geração de dados inclui a aplicação de dois questionários (inicial e final) e o desenvolvimento de uma sequência didática de caráter decolonial, utilizando livros de literaturas nativas. Essas atividades foram realizadas com 30 alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública em Porto Velho-RO, a fim de observar os impactos da Lei 11.645/08, implementada há mais de 16 anos. A análise interpretativista foi conduzida a partir dos comentários dos alunos sobre como se identificam e identificam o outro (o sujeito nativo), com base nas seguintes questões: O que é *ser indígena*? O que define uma pessoa como *indígena*? Com esta pesquisa pretendo contribuir para uma abordagem mais inclusiva e crítica no ensino de língua portuguesa e literatura, desafiando preconceitos e promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada das identidades e culturas que constituem o Brasil.

Palavras-chave: Epistemicídio. Desobediência epistêmica. Literaturas nativas. Ensino de Língua Portuguesa. Educação Básica.

Abstract

The colonization of Pindorama, which means “Land of Palm Trees, in Tupi, is the name for Brazil that has been used in several indigenous movements and in movements of decolonial praxis” (Vieira, 2024, online), left profound marks on our culture and society. Since then, the colonialities of being, knowledge, and power have persisted in Brazilian society and, notably, within the school environment. Many aspects of European culture were overvalued, causing the erasure and devaluation of the country’s diverse identities, especially those of marginalized groups such as native peoples. For centuries, formal education was restricted to the dominant classes, with textbooks and materials reflecting only the colonizers’ perspectives. However, in recent decades, minority narratives, especially those authored by Brazil’s original peoples, have started to be incorporated into learning environments, opening up space for new historical and cultural perspectives. On March 10, 2008, Law 11.645 made it mandatory to teach the histories and cultures of original peoples in the national school curriculum, with emphasis on arts, literature, and history. This legislation created space in school curricula for the revision of cultural and historical issues that had previously been silenced. In this context, this study, grounded in applied linguistics, aims to reflect on how working with native literatures in the teaching of Portuguese language and literature in Basic Education, especially in high school, can contribute to constructing a new perspective on the identities of the original peoples of Brazil. The study also seeks to challenge myths, beliefs, prejudices, and stereotypes rooted in society while promoting epistemic disobedience within the educational field. To achieve this, this qualitative, applied, and exploratory research adopts an action-research methodology. The data generation includes the application of two questionnaires (initial and final) and the development of a decolonial didactic sequence utilizing books of native literatures. These activities were carried out with 30 students in a second-year high school class at a public school in Porto Velho-RO, to observe the impacts of Law 11.645/08, implemented more than 16 years ago. An interpretive analysis was conducted based on the students’ comments about how they perceive themselves and others (the native subject), guided by the following questions: What does it mean *to be Indigenous*? What defines an *Indigenous* person? With this research, I aim to contribute to a more inclusive and critical approach to teaching Portuguese language and literature, challenging prejudices and promoting a deeper, contextualized understanding of the identities and cultures that constitute Brazil.

Keywords: Epistemicide. Epistemic disobedience. Native literatures. Portuguese language teaching. Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD – Livro didático
LDs – Livros didáticos
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SD – Sequência Didática
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UniSul – Universidade do Sul de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica dos trabalhos acadêmicos do Estado da arte	64
Figura 2 – Estrutura da sequência didática completa	77
Figura 3 – Literaturas epistemologicamente desobedientes	82
Figura 4 – A atriz Eunice Baía em cenas dos filmes Tainá 1 e 2	89
Figura 5 – Representações dos povos originários em produções televisivas	89
Figura 6 – A persistência de estereótipos na educação	91
Figura 7 – O que pertence, ou não, aos povos originários?	92
Figura 8 – Márcia Wayna Kambeba: poeta	94
Figura 9 – Márcia Wayna Kambeba: geógrafa.....	94
Figura 10 – Beatriz Tuxá: Poeta	95
Figura 11 – Beatriz Tuxá: Cantora	95
Figura 12 – Vazigton Pataxó: Estudante	96
Figura 13 – Vazigton Pataxó: Médico	96
Figura 14 – Laís Eduarda Tupinambá: Artista	97
Figura 15 – Laís Eduarda Tupinambá: Escritora.....	97
Figura 16 – Povos originários na sala de aula	121
Figura 17 – Literatura nativa para todos.....	121
Figura 18 – Um livro incrível	123
Figura 19 – Admiração por uma literatura nativa.....	123
Figura 20 – A criação do tamanduá e da onça por um deus na literatura nativa.....	124
Figura 21 – Empatia e amor pelos animais na literatura nativa.....	125
Figura 22 – A relação entre os pássaros em uma literatura nativa	125
Figura 23 – Aprender com os povos originários	126
Figura 24 – Contato com a língua Guarani.....	127
Figura 25 – Presença dos povos originários no Brasil.....	128
Figura 26 – Distribuição dos povos originários pelo Brasil	128
Figura 27 – Algumas comunidades de povos originários do Brasil	129
Figura 28 – Povos originário no norte do Brasil	130
Figura 29 – Lendo a literatura nativa <i>Parece que foi ontem</i> , de Daniel Munduruku	137
Figura 30 – A Guardiã Tainá.....	149
Figura 31 – Memórias e sabedoria da teia infinita	150
Figura 32 – Histórias do amanhã.....	151
Figura 33 – A verdade nem sempre é o que parece.....	153
Figura 34 – A árvore mágica	153
Figura 35 – A graça da fumaça.....	154
Figura 36 – QR Code - Livro Teias de histórias	155
Figura 37 – Autodeclaração <i>indígena</i>	156
Figura 38 – Participação nas aulas	165
Figura 39 – Opinião sobre os povos originários.....	166
Figura 40 – Ausência de opinião	166
Figura 41 – Manutenção de opiniões.....	167
Figura 42 – A opinião que a pesquisa quis formar	167
Figura 43 – Mudança de percepções dos/das estudantes sobre os povos originários.....	168
Figura 44 – QR Code do material didático – Literaturas nativas na educação escolar brasileira	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado da arte: buscas no Scielo, Google acadêmico e Banco de dados da Capes	38
Tabela 2 – Estado da arte: trabalhos acadêmicos encontrados e analisados	61
Tabela 3 – Distribuição em regiões, estados e cidades dos trabalhos acadêmicos sobre literaturas nativas.....	64
Tabela 4 – Quantidade de acervos para cada escola conforme alunado registrado no censo escolar.....	111
Tabela 5 – Literaturas nativas lidas pelos/pelas alunos/alunas.....	131
Tabela 6 – Como os povos originários são retratados nas histórias?	138
Tabela 7 – Percepções sobre identificação e não identificação com etnias indígenas	157
Tabela 8 – Interesses dos alunos e alunas sobre os povos originários	159
Tabela 9 – Ouvindo de terceiros a história pode ser distorcida.....	164
Tabela 10 – Percepções dos alunos sobre a experiência de conhecer as literaturas nativas...	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da arte: expressões-chave “narrativa indígena” e “sala de aula”	51
Quadro 2 – Crônica: “É índio ou não é índio?”.....	100
Quadro 3 – Poema <i>Índio eu não sou!</i>	102
Quadro 4 – Crônica “Minha vó foi pega a laço”, de Daniel Munduruku.....	107
Quadro 5 – Livro <i>Parece que foi ontem</i> , de Daniel Munduruku	137
Quadro 6 – Equívocos nossos de cada dia, de Daniel Munduruku (2020).....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Livros e autores/as nativos/as do estado da arte	61
Gráfico 2 – Para você, o que é <i>ser indígena</i> ?	84
Gráfico 3 – Quais são as características físicas e culturais da população originária?	86
Gráfico 4 – Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária que fale sobre os povos originários? Dê detalhes.	112
Gráfico 5 – Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária escrita por pessoa originária? Dê detalhes.	114
Gráfico 6 – Literaturas nativas e os elementos culturais	134
Gráfico 7 – Qual é o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento?	140
Gráfico 8 – Propostas para combater preconceitos e violências contra os povos originários	145
Gráfico 9 – Como você se identifica?	156
Gráfico 10 – Opiniões dos alunos sobre narrativas contadas por si ou por terceiros	162

SUMÁRIO

1. UM MERGULHO NO RIO DA MINHA MEMÓRIA ANCESTRAL	14
1.1 Entre a ancestralidade e a sala de aula	18
1.2 Objetivos da pesquisa	26
1.3 Organização da tese	26
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 Caracterização da pesquisa	29
2.2 Campo de pesquisa e participantes	32
2.3 Geração de dados	33
2.4 Análises de dados	34
3. ESTADO DA ARTE: uma análise dos trabalhos acadêmicos sobre identidades, práticas de ensino e literaturas nativas na educação brasileira não originária.....	35
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: da colonização à escrita nativa na sala de aula.....	69
4.1 Apresentação da pesquisa, preparação para a SD e aplicação do questionário inicial	79
4.2 Identidades: desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios	93
4.3 Literaturas nativas para dialogar com a diversidade	117
4.4 Literatura nativa: da leitura à escrita	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	177
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	191
APÊNDICES	196
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	197
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	198
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	199
Apêndice D – Termo de autorização institucional	200
Apêndice E – Questionário inicial aplicado ao participante	202
Apêndice F - Questionário final aplicado ao participante	197
ANEXOS	205
Anexo 1: Excerto da obra “Meu vô Apolinário”, de Daniel Munduruku	206

1. UM MERGULHO NO RIO DA MINHA MEMÓRIA ANCESTRAL

[...] somos a continuação de um fio que se constrói no invisível. Pensem nisto: somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (Munduruku, 2009, p. 16)

Antes de apresentar este estudo a respeito das identidades e das literaturas dos povos originários brasileiros, como um fio que sou, iniciado há tempos atrás, peço licença a todos os povos originários, meus ancestrais, para que eu possa expor essa escrita coletiva. Uma escrita entrelaçada por múltiplas vozes e memórias, humanas ou não, do passado e do presente. Essas que retomam as ancestralidades, as histórias e as pertencas étnicas, que dão acesso aos conhecimentos culturais, identitários, históricos, linguísticos e tantos outros que fazem parte do ser pertencente a um povo nativo e que, a partir de agora, será materializada na tessitura deste texto.

Para continuar esse diálogo, gostaria de rememorar como os povos originários chegaram até mim. Na verdade, foi antes do fato que vou narrar. É isso mesmo, a memória tem dessas coisas. Quando menos se espera, ela surge, não controlamos suas manifestações. Esse fenômeno possibilita recordar histórias, momentos, pessoas. Afinal, como bem expressa Guida (2013, p. 20-21): “A memória não é uma mera gaveta de guardados. Memória é narrativa e enquanto narrativa memória é vida que se dá no passado, no presente e no futuro”.

No meu caso, minha vida sempre esteve relacionada aos povos originários, mas eu não me dava conta dessa relação. Ainda que a memória trouxesse alguns elementos, eu não havia sido afetada por essa questão de uma forma consciente. Como assegura Spinoza (2009, p. 99), o “corpo humano pode ser afetado de muitos modos, que aumentam ou diminuem sua potência de agir”. Esse afetamento aconteceu no dia que alguém jogou “piolhos” em minha cabeça, sim, é fato, Daniel Munduruku foi quem os jogou.

Essa metáfora criada por Munduruku para apresentar sua própria percepção de ser “um educador cuja principal tarefa era ‘jogar piolhos’ na cabeça da sociedade e deixar ela se inquietar, pensar, se coçar e refletir sobre sua própria identidade étnica” (Munduruku, 2016, p. 177), foi materializada em mim. Desde então, esses “piolhos” não me deixam mais descansar. Coçam, inquietam-me, proliferam-se. E isso é muito bom. Estou tão apegada a eles que não imagino minha vida sem esses serezinhas inquietantes. Desejo integrá-los à minha vida, lançá-los nas pessoas, espalhá-los por onde eu for, provocar essa sensação de desassossego que teve início na minha vida durante o planejamento de uma aula.

Em 2021, ao preparar aulas para uma turma do 6º ano, do ensino fundamental, deparei-me, no livro didático (LD) da coleção *Singular e Plural*¹, com o excerto de uma obra do Daniel Munduruku, “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” (2005). Um trecho pequeno, mas com grandes ensinamentos (ver anexo 1).

Após esse primeiro contato com a obra do escritor Daniel Munduruku, senti um atravessamento inexplicável. A voz ficou embargada. Os trechos ali contidos e a breve biografia do autor, também exposta no LD, disseram-me coisas que eu nem sabia que precisava ouvir, sentir, viver, experienciar e aprender. A memória revelada por meio dessa narrativa, entrelaçando-se à biografia do autor, estabeleceu uma conexão emocional comigo sem precedente. Minha memória exigiu que eu saísse um pouco de mim, da casca que me envolvia, e fosse ao encontro do outro, um desconhecido que, surpreendentemente, também era uma parte de mim.

Nas palavras de Spinoza (2009), o que aconteceu foi um “bom encontro”. O fragmento do livro provocou em mim o afeto da alegria, isso aumentou a minha potência para agir. Dentre as distintas formas encontradas, uma delas está aqui, agora, nesta tese.

A memória de Daniel Munduruku, sobre os poucos anos de convivência que teve com seu avô, um “velho índio que se sentava de cócoras para contar as histórias dos espíritos ancestrais” (Munduruku, 2005, p. 7), despertou em mim a consciência de que eu nunca tinha tido esse tipo de contato. Nem com avô nem com avó. Meus avós maternos faleceram antes de eu nascer. Minha família paterna permaneceu desconhecida para mim, seus rostos são sombras – tive contato apenas com meu pai. Ainda assim, pelas poucas informações que coletei sobre a família dele, soube que eles eram paraenses, tal como o escritor.

Somado a isso, na narrativa, a imagem do avô Apolinário que surgiu ao lado do neto “como num passe de mágica” (Munduruku, 2005, p. 26) parece ter sido o que faltava para trazer à tona a figura de minha avó paterna, uma presença quase esquecida em minha memória, mantida viva pelas palavras até então “enigmáticas” de meu pai: “Sua vó foi pega no laço”. Foi como se esse enredo conectasse os fios da teia da minha vida. Uma das raízes que originou a minha existência se tornou visível.

À medida que eu avançava na leitura do trecho, uma agitação inexplicável se revelava em meu interior, um movimento que transcendia os limites das palavras escritas. Ia além do próprio texto. Era como se os ecos de meus antepassados estivessem me guiando, instigando-me a mergulhar mais fundo nas camadas da história da minha família paterna. O

¹ BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem (manual do professor) – 3ª ed. São Paulo: Moderna, p. 46-48, 2018.

trecho “Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. Por isso eu o trouxe aqui” (Munduruku, 2005, p. 30), ressoou na minha identidade. Por anos, o enunciado enigmático de meu pai permaneceu suspenso na ambiguidade, seu significado velado na obscuridade, até esse encontro inesperado com as palavras de Daniel Munduruku.

Pouco a pouco, os fios que tecem a trama de parte da minha ancestralidade ficaram perceptíveis. Comecei a desvendar as implicações sombrias e ocultas na frase aparentemente inofensiva: “Sua avó foi pega no laço”. As palavras que antes escapavam à minha compreensão começaram a ser desvendadas e agora desnudavam uma triste história: minha avó tinha sido enredada em uma teia de violência e brutalidade, vítima de sequestro e estupro, um destino trágico compartilhado por muitas mulheres originárias desde que os colonizadores chegaram a essas terras que hoje chamamos de Brasil.

A verdade que emergiu ao afastar a nuvem de fumaça que cobria minha memória ancestral revelou o vínculo entre mim e uma parte da narrativa do sofrimento dos povos originários. O crime cometido contra minha vó era a raiz entrelaçada na trama da minha identidade, a força que corre em minhas veias.

A narrativa de Daniel Munduruku chegou como um raio, iluminou os cantos adormecidos de minha memória e acendeu uma chama de consciência dentro de mim. Sacudiu as amarras do esquecimento e me instigou a confrontar as verdades cruéis que a colonização insistia/insiste em silenciar. Essa era a minha história, “escrita com H, o que aconteceu de verdade e que fazia parte de mim, da minha vida” (Munduruku, 2005, p. 7). “E foi assim que nasceu minha consciência” (Menchú, 1993, p. 73), por meio de uma literatura.

Antes desse contato, eu sequer compreendia que minha avó tinha sido vítima de um estupro e de um rapto extremamente violento, brutal e desumano. Uma prática infelizmente muito comum até bem pouco tempo atrás, realizada principalmente com as mulheres da população originária. Eu nunca havia refletido sobre essa situação. Depois dessa leitura, compreendi o óbvio: o crime que minha vó sofreu é um dos fios da minha geração. Minha vó era de um povo nativo, então eu também sou, ou seja, isso está no meu sangue eu querendo ou não, admitindo ou não, está na minha história. Isso mesmo, sou de um povo originário. Por algum motivo isso estava escondido em minha memória.

Olhando para trás, reconheço que as formas de relacionamento estabelecidas com os povos originários, associadas às narrativas amplamente divulgadas, contribuíram para que esse capítulo da história da minha família paterna fosse encoberto. As tentativas colonizadoras de apagamentos das identidades dos povos nativos brasileiros resultaram nesse “esquecimento”, mas a literatura nativa tem dessas coisas: “Ela desentorta pensamentos

equivocados; oferece consciência e alimenta o espírito das pessoas” (Munduruku, 2016, p. 204). Agora tenho consciência da minha ancestralidade e, conseqüentemente, desse traço constitutivo da minha identidade.

Nessa jornada de exploração interna e externa para compreender melhor minhas raízes ancestrais, ao acessar essa memória agora desvelada, percebi que a indigeneidade enraizada em minha vó é intrínseca à minha própria identidade. Essa raiz existe e resiste em mim, ela é parte de quem eu sou. Enquanto professora de língua portuguesa e, simultaneamente, alguém em busca de sua própria origem, ainda não sei qual é a minha etnia, tenho o desejo de fomentar reflexões sobre as questões dos povos originários, especialmente nos ambientes educacionais. Meu objetivo é que minhas palavras ecoem além das salas de aula, afetando pessoas, pertencentes a um povo nativo ou não, para que se unam a essa causa e/ou revisem seus (pré)conceitos. Ao fazer isso, como diz o poema de Eva Potiguara, estou *Rompendo o silêncio*: “Falar é existir / E resistir! / Falar rasga a máscara do silêncio! / Não precisamos portar armas, / Mas portar a voz! / A voz dos ancestrais” (2022, p. 57).

Com esse espaço de fala, antes de seguir para as próximas discussões, aproveito para dizer que, nesta pesquisa, evitei, sempre que possível, a utilização do termo *indígena*. Apenas o mantive em citações, títulos de livros, produções acadêmicas, denominações de leis, movimentos sociopolíticos, datas comemorativas e outras ocorrências em que o vocábulo aparece originalmente. Nas demais situações, destaquei-o em itálico.

Para referir-me aos povos originários, sem negar a relevância do termo *indígena* em contextos específicos, como movimentos políticos e sociais, priorizei o nome correspondente à etnia de cada pessoa, minha intenção era destacar a singularidade das etnias, de cada povo, como, por exemplo, Munduruku, Potiguara, Terena, Karitiana, Suruí, entre outros. Evitei expressões como “*indígena* Macuxi”, “*indígena* Wapichana” etc. Acredito que, assim como não é necessário especificar “brasileiro gaúcho” ou “brasileiro nordestino”, o uso do termo *indígena*, ainda que tenha raízes etimológicas que denotam “surgido da terra, nativo” (Harper, 2024, *on-line*), em alguns casos, seu uso pode se tornar redundante e contribuir para a homogeneização, apagando a diversidade cultural e identitária entre os diferentes povos originários.

Ao priorizar as etnias, não apenas apresento a diversidade de povos nativos do Brasil, mas também colaboro, em certa medida, para a desconstrução de narrativas homogeneizantes que ainda permeiam o discurso acadêmico e social. Essa abordagem permite reconhecer que, dentro das identidades originárias, existem diferenças significativas em termos de cultura, língua e história, desafiando assim a simplificação da experiência dos povos autóctones.

Em relação às produções literárias escritas por autores/as pertencentes aos povos originários brasileiros, reconheço que há diferentes formas de se referir a essas produções. Graça Graúna, Trudruá Dorrico, Elaine Potiguara, Daniel Munduruku, por exemplo, denominam essa literatura como *Literatura indígena*. Yaguarê Yamã a chama de *Literatura da floresta*, enquanto Olívio Jekupé a designa *Literatura nativa*. Ele foi o criador desse termo.

Quando eu criei esse termo chamado literatura nativa, há mais ou menos uns 20 anos atrás, eu [recebi] e eu recebo muita crítica ainda porque muitas pessoas não entendem o que eu falo [...]. Quando nós índios escrevemos um texto, escreve[mos] no pensamento indígena. [...] Quando uma criança nossa vai escrever ela escreve no pensamento guarani. Então, pra mim, quando eu falei há 20 atrás, que nós escrevemos literatura nativa eu não estava inventando, eu não estava mentindo, eu estou falando que nós indígenas escrevemos literatura nativa porque essa é a nossa forma de vida (Jekupé, 2020b, *YouTube*).

Nesse entendimento, uma literatura produzida pelos povos originários está enraizada em suas culturas, visões de mundo e formas de pensar. Por isso, Jekupé insiste que ela deve ser nomeada de *Literatura nativa*. Para ele, essa é uma das formas de representar a vivência e a cosmovisão dessas populações. Com isso em mente, sem desconsiderar as diferentes formas pelas quais os/as próprios/as escritores/as definem e se apropriam de suas narrativas, observando a etimologia da palavra “nativa”, que deriva do latim *nativus*, e remete diretamente ao conceito de “inato, produzido pelo nascimento, [...] nascido em um lugar específico, de origem ou crescimento indígena, não exótico ou estrangeiro” (Harper, 2024, *on-line*), utilizarei, ao longo desta tese, a expressão *literatura nativa*, no intuito de destacar esse lugar de fala, de nascimento.

1.1 Entre a ancestralidade e a sala de aula

Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós (Munduruku, 2009, p. 18).

Como professora da educação básica que apenas em 2021 descobriu a sua ancestralidade por meio da literatura nativa, a citação de Munduruku ressoa de modo significativo em minha jornada de autodescoberta e no meu papel educativo. Ao me reconhecer como parte da população dos povos originários brasileiros, sinto que minha responsabilidade como educadora assume uma dimensão mais ampla. Esse despertar para

minha herança originária não apenas me conecta com minha própria história, mas também me sensibiliza para a importância de honrar e respeitar as histórias dos meus ancestrais.

Minha trajetória na educação começou no ano 2000. Desde essa época, sempre estive em sala de aula, tanto com alunos/as do ensino fundamental II quanto do ensino médio (regular e na Educação de Jovens e Adultos – EJA). Por alguns anos também lecionei na educação infantil e no ensino fundamental I. E, desse lugar de fala, enquanto docente e pessoa que tem como ancestralidade os povos originários, posso afirmar que essa população, quando mencionada na escola, na maioria das vezes, aparece por meio de atividades expressas nos livros didáticos (LDs). Esses materiais, como apontam diversos estudos, – Grupioni (1995), Funari; Piñón, (2016), Telles (1994), Pires (2008), entre outros (mais adiante trago mais discussões sobre essa temática) – costumam não promover grandes reflexões para combater o preconceito e a folclorização em relação aos povos originários brasileiros, ao contrário, geralmente contribuem para associar essas pessoas ao passado, por meio de imagens colonialistas e genéricas de suas culturas.

No contexto educacional brasileiro, a imposição dos conhecimentos coloniais como universais e superiores reflete a ampliação da visão eurocêntrica promovida globalmente. Esse fenômeno também é evidente na América Latina, em países como Paraguai e Bolívia, onde os feitos e contribuições dos colonizadores são enfatizados em detrimento dos saberes das culturas originárias, afrodescendentes e de outros grupos marginalizados. Esse “silenciamento”, a falta de valorização dessas culturas nos currículos escolares, impactou e ainda impacta as escolhas dos assuntos que serão legitimados dentro das instituições de ensino e pesquisa, configurando o que vem sendo chamado de epistemicídio², ou seja, “outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados” (Nunes, 2009, p. 233).

Para Quijano,

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie* (Quijano, 2005, p. 122, grifo do autor).

Em outras palavras, sendo os “sublimes” de todos os seres, eles se colocaram no

² A palavra “epistemicídio” é formada pela junção dos termos “episteme”, que vem do grego e significa “entendimento, conhecimento científico ou ciência” e “cídio”, um sufixo latino, do latim *caedo* que significa “matar, cortar”. Assim, “epistemicídio” pode ser entendido como “matar o conhecimento” ou “matar a ciência”. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/episteme> e <https://dicionario.priberam.org/cidio>. Acesso em: 30 abr. 2024.

centro de tudo. Por meio desses pensamentos, as hierarquias e as relações de poder coloniais estruturaram não apenas o conhecimento, mas também as identidades individuais e coletivas, classificaram as pessoas baseados em noções de superioridade e inferioridade racial e étnica e determinaram seus papéis, seus poderes e suas posições dentro da sociedade. Efetivaram a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Segundo Quijano, a estrutura da colonialidade do poder se fundamentou na divisão entre conquistadores e conquistados com base na ideia de raça, uma suposta diferença biológica – criada pela colonização (ver Fanon, 2022) –, que justificava posicionar uns em situação de inferioridade em relação aos outros. Essa divisão posteriormente articulou “todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 117). Uma realidade que transcende a independência formal das antigas colônias, compartilhada pela maioria dos brasileiros, muitas vezes sem um reconhecimento pleno desse histórico que permeia silenciosamente as estruturas sociais.

Na perspectiva colonizadora,

[...] a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, [...] irracional-racional (Quijano, 2005, p. 122).

Esse entendimento permitiu que a Europa se posicionasse como o ápice do desenvolvimento humano, desqualificando e subjugando outros povos. Ao estabelecer essa hierarquia, os colonizadores puderam impor suas próprias normas e valores, criando uma dicotomia entre a Europa e o restante do mundo. Esse era o alicerce para “justificar” a dominação europeia e expandir a ideia de que as outras populações eram inferiores e necessitavam ser “civilizadas” pela racionalidade europeia.

Quijano (2005), ao discorrer sobre a colonialidade do saber, menciona que essa é “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (p. 126). Logo, não é apenas uma questão local ou regional, do Brasil, mas sim um fenômeno mundial que influenciou e ainda influencia as estruturas sociais, políticas e culturais em escala global.

Nesse cenário, sabendo que as vozes dos povos originários brasileiros ainda não ocuparam o espaço que lhes é de direito nos ambientes escolares, persiste a prática de falarem

por eles, sobre eles, numa visão colonizadora. Minha pesquisa busca desafiar esses discursos hegemônicos, refletir sobre a reconstrução do conhecimento, do poder e do ser, praticar a desobediência epistêmica:

Sem desobediência não há contraposição à colonialidade. Não havendo contraposição à colonialidade, não há contraposição às múltiplas relações desiguais e discriminatórias derivadas da dicotomia central do paradigma moderno europeu – humano x não humano: quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado; quem merece viver x corpos, vidas que não importam (Santos, 2018, p. 7).

Assim, acredito e defendo que a desobediência epistêmica é o único caminho para a valorização dos múltiplos pontos de vista e saberes, por meio dela poderemos superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Isso envolve a valorização e a inserção dos saberes dos povos originários nos espaços de aprendizagem. O conhecimento tradicionalmente aceito e ensinado deve ser problematizado, ao mesmo tempo em que outros conhecimentos são apresentados.

Quanto ao poder, é preciso questionar as estruturas vigentes e fomentar formas mais equitativas e democráticas, incluindo o empoderamento dos povos nativos (e de outras populações deixadas à margem), a redistribuição do poder e a desconstrução das hierarquias que perpetuam a opressão. No contexto da colonialidade do ser, é indispensável que tanto os indivíduos quanto as comunidades se reconheçam em suas identidades culturais e étnicas, sem que sejam submetidos à imposição de estereótipos ou normas coloniais.

Nessa proposta, a educação é um campo de atuação muito importante para combater a colonialidade e fomentar uma compreensão fundamentada na justiça epistêmica sobre os povos subalternizados. Para isso, a escola, ao invés de perpetuar um discurso hegemônico, deve se opor a ele promovendo debates, discussões e conversas reflexivas.

Assim, no que diz respeito a questão dos povos originários brasileiros, acredito que o/a professor/a, enquanto agente no processo de formação de sujeitos críticos, tem o papel intransferível de criar situações de aprendizagem que desconstruam visões deturpadas sobre os nativos, ao mesmo tempo em que promove um ensino que pretende ser decolonial, resgatando outras formas de conhecimento.

Essa tarefa, no entanto, não é simples. Inserida em uma sociedade colonizada e colonizadora, as atitudes decoloniais são sempre tentativas, pretensões, direções a seguir, nunca um ponto final. Desse modo, mesmo os esforços que se propõem decoloniais são sempre tentativas de transgressão, principalmente quando se fala de estrutura escolar não originária: alunos/as sentados em fileiras, um lugar de destaque para o/a docente,

predominância da escrita, ambientes fechados, entre outras situações. Buscar por um ensino que desafie as lógicas colonizadoras é, também, pensar em perspectivas que priorizem a formação crítica e reflexiva dos sujeitos. Como afirma Freire:

a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a *pensar certo* (Freire, 2022, p. 115, grifo do autor).

Esse ensinar a *pensar certo*, na prática docente, implica levar os sujeitos a refletir, questionar e entender o mundo ao seu redor de forma profunda, em vez de apenas aceitar informações como verdadeiras. Isso é uma formação crítica. De acordo com Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada originalmente em 1968, a educação de que precisamos é aquela que incentiva o pensamento independente, a curiosidade e a capacidade de problematizar as realidades sociais, políticas e culturais. Em vez de apenas memorizar conteúdos, os alunos precisam desenvolver um olhar crítico, ou seja, uma capacidade de analisar, comparar diferentes pontos de vista e buscar soluções para os problemas com base em uma compreensão mais ampla e consciente. Esse tipo de formação prepara os educandos para serem cidadãos ativos e transformadores, que não apenas reproduzem o conhecimento, mas o questionam e o renovam, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

É, portanto, a partir dessas perspectivas decoloniais e de uma educação crítica, do *chão da escola*, que surge o desejo de realizar esta pesquisa.

Acredito que ao trazer as literaturas nativas para o contexto educacional, desafiando os *pensamentos tortos*, os/as alunos/as podem desenvolver uma consciência mais profunda da diversidade humana e uma conexão mais forte com a humanidade compartilhada. Podendo, dessa forma, explorar suas próprias raízes e culturas, bem como as dos outros.

Acredito que os povos nativos, por meio de suas narrativas, sejam elas orais ou escritas, oportunizam discussões e entendimentos sobre a visão deles, enquanto povos que ocupavam Pindorama, território hoje chamado Brasil, e a dos que aqui chegaram. Nelas, as situações vivenciadas, desencadeadas a partir da imposição da cultura dos invasores, podem ser retomadas.

Do meu lugar no mundo, enquanto pessoa que pertence a um povo nativo, docente e pesquisadora, não posso mais me calar diante das injustiças e das lacunas no sistema educacional. As palavras de Rigoberta Menchú (1993, p. 320), “Minha opção pela luta não

tem limites nem espaço: somente nós, que levamos nossa causa no coração, estamos dispostos a correr todos os riscos”, ressoam profundamente em mim, ecoam em meu coração. Sinto uma necessidade urgente de criar um ambiente educacional que não apenas permita, mas incentive e privilegie práticas de desobediência epistemológica, de aprendizado intercultural. Quero que nesse espaço os/as alunos/as possam explorar, questionar e aprender uns com os outros, promovendo um respeito genuíno pela história e pela humanidade de cada indivíduo.

Reconheço que esse caminho não é isento de desafios. Estou ciente dos possíveis obstáculos, que incluem retaliação por parte dos responsáveis pelos/as alunos/as, de colegas, de superiores ou de instituições que não concordam com meus posicionamentos. Também reconheço a pressão para permanecer em silêncio, compactuando com normas culturais ou sociais predominantes, ou seja, com o confortável *status quo*. No entanto, acredito firmemente na minha possibilidade de contribuição com essa causa. Quero agir de modo revolucionário entendendo que “Um revolucionário não nasce por causa de alguma coisa boa” [...]. “Nasce por causa de alguma coisa má, alguma coisa dolorosa” (Menchú, 1993, p. 321). Tenho a consciência de que uma das causas que me move é a dor da culpa por ter passado anos sem questionar a frase dita por meu pai, “sua vó foi pega no laço”, e ela ainda não foi superada. O questionamento acerca dos significados implícitos nessa frase surgiu após a leitura de uma literatura nativa, sete anos depois da morte de meu pai.

Hoje, me deparo com uma série de inquietações sem resposta: Qual era a etnia da minha avó? E, por consequência, qual é a minha etnia? A que povo pertencemos? Quais são os cantos, os rezos, os costumes, as culturas dos meus ancestrais? Infelizmente, não tenho a quem perguntar. Os espaços de aprendizagem que frequentei ao longo da minha formação, lamentavelmente, contribuíram para a ausência dessas respostas ao evitar abordar tópicos “controversos” e “desconfortáveis” acerca da formação étnica do nosso país, preferindo evitar confrontos com visões dominantes.

Acredito que se em minha educação básica esses temas tivessem sido abordados com as devidas reflexões, se os “piolhos” tivessem sido lançados antes em minha cabeça, certamente, meu pai poderia ter me dado algumas respostas. Isso me leva a perceber que faltou, e ainda falta, a criação de ambientes onde as pessoas (crianças, jovens e adultos) sejam encorajadas a questionar, explorar e compreender a complexidade das questões dos povos originários, rompendo assim com o silêncio e a ignorância em relação a essa população.

Em vista disso, tenho o desejo de contribuir com a educação não somente por meio do meu trabalho, mas também com a produção de conhecimentos que possam orientar, ou pelo menos incentivar, uma prática pedagógica decolonial, “uma estratégia que vai além da

transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24). O que demanda atos de resistência e transgressão, inclusão e aplicação da decolonialidade: “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (*Ibid.*, p. 24).

Para Quijano (2009), a educação plural tem a função de agir contra a colonialidade que se caracteriza como a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos [*sic*], da existência social cotidiana e da escala societal” (p. 73). Em outras palavras, esse padrão de poder beneficia os grupos dominantes em detrimento dos subalternizados e a educação plural é a que reconhece e enfrenta essas estruturas de poder que perpetuam a colonialidade, os epistemicídios: “processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade [dos seres humanos instituídos como diferentes e inferiores] de realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2005, p. 97).

Em relação ao contexto educacional, é possível perceber algumas mudanças significativas relacionadas aos povos originários brasileiros ocorridas nos últimos anos, uma delas é a obrigatoriedade do ensino sobre a história e as culturas dessas populações, conforme estabelecido pela Lei 11.645³, em vigor desde 10 de março de 2008.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Lei 11.645/08).

Esse é um marco importante em nossa legislação educacional, todavia é fundamental

³ Essa lei é uma ampliação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que já previa a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Com a inclusão das histórias e culturas dos povos originários, a nova legislação ampliou seu escopo, reforçando o papel da educação na promoção da diversidade e valorização das diferentes matrizes étnicas e culturais que compõem o Brasil.

reconhecer que a mera promulgação de uma lei não é sinônimo de justiça ou de mudanças práticas. A “justiça como direito não é a justiça. As leis não são justas como leis” (Derrida, 2007, p. 21). A “justiça é incalculável, ela exige de nós que se calcule o incalculável; [...] a *decisão* entre o justo e o injusto nunca é garantida por uma regra” (*Ibid.*, p. 30, grifo do autor). Ou seja, a justiça vai além das regras estabelecidas pela legislação. Ela envolve a capacidade de tomar decisões em situações complexas, onde não há garantias predefinidas de justiça.

Entretanto, passados 16 anos da implementação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos originários, bem como da afro-brasileira, em todas as etapas da educação básica, valorizando a diversidade cultural e reconhecendo a importância desses povos na constituição da sociedade brasileira, seria esperado que mudanças significativas já tivessem ocorrido no cenário educacional. Nesse contexto, realizar esta pesquisa se torna relevante, pois permite investigar a percepção que os/as alunos/as da Educação Básica têm sobre os povos originários brasileiros, o que, em alguma medida, reflete a efetividade da aplicação dessa lei na educação básica.

Isso vai ao encontro de algumas competências que regem a educação brasileira atualmente, em particular as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nelas, é esperado que ao saírem da educação básica, os/as jovens compreendam:

os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atu[em] socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 490).

Além disso, defendo que as pessoas que não se identificam como pertencentes ou descendentes de um povo originário precisam reconhecer a importância deles para a nossa sociedade, bem como a diversidade de culturas, línguas, costumes, tradições, rituais etc. Nesse sentido, o percurso metodológico, o diálogo teórico e os resultados obtidos nesta pesquisa podem ser importantes para que isso seja possível e também para uma convivência equitativa entre os diferentes.

Como mencionam Funari e Piñón (2016, p. 20): “Não existe pureza de origem em nenhum lugar do mundo”. Somos plural. Assim, é esse desejo de transgredir o ensino colonial, romper com o poder que tem “a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 23) que move esta pesquisa e esta pesquisadora.

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional.

Os objetivos específicos são:

a) Examinar e descrever estudos acadêmicos realizados no Brasil que abordam as literaturas nativas na Educação Básica não originária;

b) Desenvolver e aplicar uma sequência didática nas aulas de língua portuguesa e literatura de uma turma da 2ª série do Ensino Médio regular, em uma escola do município de Porto Velho/RO, propondo uma desobediência epistêmica por meio das literaturas nativas, promovendo discussões sobre as identidades e culturas dos povos originários brasileiros;

c) Analisar os textos orais e/ou escritos produzidos pelos/as alunos/as durante a aplicação da sequência didática, visando compreender o impacto (ou não) do trabalho com as literaturas nativas na construção de um olhar mais crítico e decolonial sobre as identidades, estereótipos, preconceitos em relação aos povos originários e sobre as relações sociais desiguais que constituem a complexa cultura brasileira.

1.3 Organização da tese

Nesta seção, apresento a estrutura desta pesquisa que é composta por quatro capítulos elaborados para alcançar os objetivos propostos e organizar as reflexões elencadas anteriormente.

No capítulo introdutório, dividido em subcapítulos, transgredindo o modo tradicional de produção científica, compartilhei minha experiência pessoal e minha jornada de descoberta e reconexão com minhas raízes ancestrais. Fiz a contextualização do estudo, ao mesmo tempo em que escrevi as motivações que me levaram a escolha do tema da pesquisa, justificando sua necessidade. Em 1.2, delinee os objetivos deste estudo, oferecendo aos/às leitores/as uma visão do que pode esperar ao longo da tese. Por fim, aqui no item 1.3, apresento a organização da tese, ou seja, a estrutura e conteúdo dos capítulos que virão.

No segundo capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa separando as informações em subcapítulos. Em 2.1, faço a caracterização da pesquisa; em 2.2, identifico o campo e os participantes da pesquisa-ação; em 2.3, descrevo as técnicas de geração de dados, as quais incluem questionários (inicial e final) e a elaboração e aplicação de uma sequência didática (SD) que se propõe decolonial. Por fim, em 2.4, exponho as técnicas de análise de dados, que são baseadas em uma abordagem qualitativa interpretativista e reflexiva, voltadas para a construção de novos conhecimentos educacionais.

No capítulo terceiro, exploro os trabalhos acadêmicos realizados no Brasil que tratam das literaturas nativas na educação básica, especialmente nos contextos de sala de aula não originários. No desenvolvimento desse estado da arte, analisei 276 trabalhos acadêmicos produzidos até março de 2024, incluindo artigos, monografias, dissertações e outros, para entender o panorama atual das pesquisas relacionadas à temática que propus para esta pesquisa, bem como identificar lacunas e oportunidades de diálogo com o meu próprio estudo. Além disso, descrevo brevemente as abordagens teóricas e metodológicas dos trabalhos acadêmicos que analiso, as regiões geográficas de realização dessas pesquisas, e constato a singularidade deste estudo.

O quarto capítulo é organizado em quatro subcapítulos, seguindo o recorte da sequência didática desenvolvida no contexto desta pesquisa. Na abertura, apresento o referencial teórico desta pesquisa, discutindo conceitos como a *ferida colonial*, proposta por Mignolo e Gómez (2012), e a *ferida aberta*, de Anzaldúa (1987), que retratam as cicatrizes emocionais e culturais decorrentes desse processo de dominação. Em seguida, discorro sobre a invenção e imposição de categorias raciais, da língua e da cultura portuguesa sobre os povos originários, explorando o papel da linguagem e do discurso na legitimação das posições coloniais. Enfatizo a importância de romper com essas narrativas coloniais, propondo uma abordagem decolonial na educação básica brasileira, na qual as literaturas nativas sejam inseridas como forma de resistência e valorização das culturas subalternizadas. Além disso, conecto essas questões aos dados contemporâneos de autodeclaração *indígena* no Brasil.

No subcapítulo 4.1, intitulado “*Apresentação da pesquisa, preparação para a SD e aplicação do questionário inicial*”, descrevo o primeiro encontro com a turma, no qual iniciei as atividades da sequência didática proposta.

No subcapítulo 4.2, intitulado “*Identities: desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios*”, seguindo com a SD, volto as discussões para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e epistemicídios relacionados às identidades dos povos nativos.

No terceiro subcapítulo 4.3, intitulado “*Literaturas nativas para dialogar com a diversidade*”, crio, por meio das literaturas produzidas pelos povos originários brasileiros, um espaço de encontro com a diversidade cultural e identitária desses povos, promovendo, no contexto escolar, o diálogo intercultural e a valorização dessas vozes junto aos/às alunos/as que não se identificam com ancestralidades originárias.

Por fim, no quarto subcapítulo 4.4, intitulado “*A literatura nativa: da leitura à escrita*”, exploro a experiência dos/as alunos/as como leitores/as de literatura nativa e produtores/as de textos a partir dessa vivência.

Nas Considerações finais, retomo os objetivos desta pesquisa tecendo algumas conclusões que não se pretendem finais, aponto algumas lacunas e projeto possíveis desdobramentos futuros deste estudo. Por fim, deixo uma narrativa dos afetos e atravessamentos que a elaboração desta tese reverberou em meu ser. Sentimentos que não podiam mais ser silenciados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada / Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz. / Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha razão / Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz. / Não se seca a raiz de quem tem sementes / Espalhadas pela terra pra brotar. / Não se apaga dos avós – rica memória / Veia ancestral: rituais pra se lembrar / (Potiguara, 2018, p. 33)

Essas palavras de Eliane Potiguara ecoam, para mim, como um chamado pela preservação das culturas e memórias dos povos originários que há séculos resistem nas veias da história. Na jornada por uma educação decolonial, essas vozes ancestrais precisam ser ouvidas. Suas narrativas e sabedorias são um legado vital que devem ser (re)contadas e ressignificadas.

Movida pela confiança nas transformações positivas que a re/apresentação das literaturas nativas pode provocar, e plenamente consciente das batalhas enfrentadas por esses povos ao longo dos tempos, bem como das repercussões do processo colonizador, optei por conduzir este estudo sob a perspectiva da pesquisa qualitativa.

2.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia, segundo Triviños (1987, p. 128), “é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida”. Em outros termos, esse método se ocupa de aspectos da realidade, analisa os dados sem preocupação quantitativa, vai além dos números e estatísticas, busca englobar o fenômeno em profundidade, de forma detalhada, aceitando percepções, crenças e a subjetividade de quem pesquisa.

Assim, nesta pesquisa, busquei compreender como são entendidas, nos comentários dos/as alunos/as do ensino médio regular, participantes desta pesquisa, as identidades dos povos originários brasileiros, e se as literaturas nativas re/apresentadas contribuíram (ou não) para a desconstrução de imagens estereotipadas, estigmatizadas e estáticas dessas populações. Além disso, explorei como essas escritas podiam promover uma (re)visão crítica de mitos, crenças e preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Para Silveira e Córdova (2009), quem pesquisa, ao aplicar os métodos qualitativos, busca “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores [...] nem as submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos

(suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (p. 31-32). Por isso, nesse tipo de pesquisa, o/a pesquisador/a deve se manter consciente de suas próprias influências e preconceitos, buscando uma postura ética e a mais próxima possível da imparcialidade durante o estudo.

Para realizar um estudo científico é preciso que o/a pesquisador/a defina qual será a natureza de sua pesquisa, básica ou aplicada. A pesquisa básica consiste na realização de trabalhos com resultados mais amplos, universais, sem objetivo particular de aplicação prática. Já a pesquisa aplicada, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 35), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Diante dessa afirmativa e dos objetivos propostos para esta pesquisa, optei por utilizar a pesquisa aplicada. Por meio dela, busquei respostas para a pergunta motivadora deste estudo – Como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional?

Quanto aos objetivos deste estudo, utilizei a pesquisa descritiva. Para Gil (2007, p. 42), as “pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, os dados obtidos, no decorrer da pesquisa, foram observados, registrados, analisados e interpretados. A “interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente” (Triviños, 1987, p. 128). No entanto, como alertam Lüdke e André (1986, p. 51), os “cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo”.

Os procedimentos adotados dividem-se em dois grandes grupos: fontes de “papel”⁴ e dados fornecidos por pessoas. No primeiro grande grupo, estão incluídas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tanto em material impresso quanto em repositório digital. Assim, iniciei com o levantamento de fontes bibliográficas acerca dos temas pertinentes ao estudo, uma vez que é imprescindível, antes de todo e qualquer trabalho científico, fazê-lo de forma extenuante, isso porque, na concepção de Triviños, as “maiores

⁴ Os autores nomeiam essas fontes de “papel” considerando uma época do passado recente em que as bibliografias eram todas impressas, ou seja, não havia repositório digital.

deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam” (1987, p. 99). Ainda nas fontes de papel (livros, obras de referência, teses, dissertações, periódicos científicos, anais de eventos, entre outros), após realizar uma minuciosa pesquisa bibliográfica, busquei trabalhos acadêmicos em plataformas digitais (estado da arte) relacionados a este estudo.

Essa fase teve como objetivo construir uma base sólida de conhecimento sobre o tema pesquisado. Isso foi fundamental para a compreensão e análise dos dados gerados posteriormente. As fontes bibliográficas utilizadas foram relevantes não apenas para a fundamentação teórica, mas também para identificar lacunas no conhecimento atual e direcionar as questões de pesquisa.

No que diz respeito aos teóricos que dialogam com a perspectiva de(s)colonial, aliada à prática docente: práticas “que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Walsh, 2009, p. 27), contribuíram para a fundamentação deste estudo: Walsh (2009, 2017), Mignolo (2008, 2017a, 2017b), Quijano (1992, 2005, 2009), Oliveira e Candau (2010), Oliveira (2016), Fanon (2022), entre outros.

Woodward (2014), Hall (2014), Freitas (2011), Silva e Costa (2018), Silva (2014), entre outros, deram embasamento para as reflexões sobre as questões identitárias: “reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária, tal como as dicotomias ‘nós/eles’” (Woodward, 2014, p. 29), mas aquela que “se constrói dentro do próprio grupo e se faz a partir de uma relação de alteridade. Ou seja, ela necessita do ‘outro’ para poder se definir, é como se identifica um perfil identitário: pelos opostos” (Freitas, 2011, p. 50). Além disso, “são construídas dentro e não fora do discurso [...] precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2014, p. 109).

Em relação às variedades culturais, Freitas (2011), Graúna (2013), Cagneti e Pauli (2015), entre outros, foram basilares para: “provocar conversas culturais que possibilitem a visualização dos inúmeros povos existentes dentro da palavra ‘indígena’” (Cagneti; Pauli, 2015, p. 17). Paralelamente, essas reflexões sustentaram a ideia de que “[ter] uma cultura diferente não torna ninguém mais ou menos importante. O respeito à diversidade deve ser a condição de igualdade, ou seja, uma igualdade que se orienta pelo direito de ser diferente” (Freitas, 2011, p. 28).

No âmbito do segundo grande grupo de procedimentos, que envolve informações

fornecidas por pessoas, nesta pesquisa utilizei, entre outros métodos, a pesquisa-ação. Trata-se de um método de pesquisa participativa cuja principal característica é “exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema” (Gil, 2007, p. 55). Em outros termos, no contexto de sala de aula, o/a professor/a-pesquisador/a não se limita ao papel de observador/a. Em vez disso, ele/ela assume a responsabilidade de identificar, analisar e buscar soluções para a questão central da pesquisa.

Conforme explicado por Biondo (2015, p. 18), ancorada em Burns (2010), a pesquisa-ação se define “basicamente, pela atuação do professor como pesquisador do seu próprio contexto de ensino, [...] relaciona-se à ideia de ‘prática reflexiva’”. Isso significa que o/a professor/a se envolve em atividades de pesquisa para compreender e aprimorar sua prática docente. No entanto, é crucial ressaltar que essa atuação não é isolada, pois os/as alunos/as participantes também desempenham papel ativo ao longo desse percurso.

A vantagem da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, ou seja, nela “ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada” (Gil, 2007, p. 143). Assim sendo, não há uma ordem para gerar dados, analisar e interpretar essas informações, nem (re)elaborar os planos de ação. Se houver necessidade, o/a pesquisador/a pode retomar qualquer etapa.

2.2 Campo de pesquisa e participantes

A escolha do campo de pesquisa para o desenvolvimento desta tese foi orientada pela necessidade de tentar assegurar a objetividade e a máxima imparcialidade do estudo, buscando evitar possíveis influências pessoais que pudessem comprometer os resultados. Para isso, optei por uma escola da rede pública de Porto Velho-RO, onde resido, selecionando uma instituição com a qual eu não tinha tido contato prévio nem com o corpo docente nem com os alunos/as, e desconhecia as práticas pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, escolhi uma escola de tempo integral, um modelo educacional com o qual eu ainda não havia trabalhado. Nesse modelo, a instituição estende o horário de funcionamento, atendendo os mesmos alunos nos turnos matutino e vespertino, sem intervalos para ir para casa, e oferecendo as refeições e momentos de descanso dentro da própria instituição.

Em relação à seleção dos/as participantes, essa foi realizada pela vice-diretora da escola, com base na apresentação prévia que fiz sobre o projeto de pesquisa, os objetivos e a carga horária. Devido à duração das atividades, em média 15 horas, ela indicou uma turma que não estava com uma carga horária extensiva de preparação para o ENEM (Exame

Nacional do Ensino Médio) e que não incluía estudantes com os/as quais eu já tivesse alguma familiaridade. Assim, os sujeitos da pesquisa foram alunos/as da 2ª série do ensino médio regular, uma turma composta por 30 discentes, com idades variando entre 16 e 18 anos, sendo 17 meninas e 13 meninos, que foram (ou deveriam ter sido) contemplados/as com, no mínimo, 12 anos de efetivação da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos originários e afro-brasileiros nas escolas.

2.3 Geração de dados

Para a geração de dados nesta pesquisa-ação, utilizei duas técnicas principais: a aplicação de dois questionários (ver apêndices E e F) e a realização de uma SD. Os questionários, “questões que [são] respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2007, p. 114), foram compostos por perguntas abertas. Nelas, os/as participantes escreveram suas opiniões e expressaram suas concepções. De acordo com Richardson (2012, p. 195), uma das grandes vantagens dessas perguntas “é a possibilidade de o entrevistado responder com mais liberdade, não estando restrito a marcar uma ou outra alternativa. Isso ajuda muito o pesquisador quando ele tem pouca informação ou quer saber um assunto”.

Em relação à sequência didática que desenvolvi, essa tinha propósitos decoloniais, visava promover reflexões acerca de estereótipos, contribuir para uma abordagem inclusiva, alinhada com os princípios da justiça epistêmica sobre os povos originários brasileiros em sala de aula e, principalmente, fora dela. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. Por isso, neste estudo, ela foi o procedimento adotado para realizar “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82) e, ao mesmo tempo, um método de geração de dados. Todavia, diferente do que propõem os estudiosos de Genebra (2004), essa SD não tinha o propósito de auxiliar o/a aluno/a a produzir, dominar, um gênero de texto exclusivo, mas refletir sobre um tema específico afim de rever seus (pré)conceitos e crenças.

Nesta tese, a SD não se destinava exclusivamente à produção de textos ou narrativas. Em vez disso, ela tinha foco na compreensão crítica e reflexiva sobre questões identitárias e culturais. Durante a SD, levantei algumas discussões relacionadas aos povos originários, abordando questões fundamentais como: “O que é *ser indígena*? O que define se uma pessoa é *indígena* ou não?”. A exploração desses questionamentos, entre outros propósitos, representou uma tentativa de detectar possíveis memórias, crenças, dos/as estudantes.

Conforme discutido por Nolasco (2017, p. 67), “há histórias e mais histórias que podem ser exumadas no presente”. São “memórias cristalizadas nos centros hegemônicos do saber [que] migraram para o Sul, por meio das repetições acríticas dos discursos acadêmico e disciplinar, encobrendo as histórias e memórias dos lugares periféricos” (*Ibid.*, p. 68).

2.4 Análises de dados

Os dados que analisei nesta pesquisa, além do acervo bibliográfico e documental, com o qual mantive um diálogo constante, foram provenientes dos questionários aplicados aos/às alunos/as – um inicial aplicado no início da SD e um final aplicado no encerramento da SD –, da mediação por meio da construção de andaimes, dos registros produzidos pelos/pelas alunos/as, orais e/ou escritos, e da SD, sempre alinhados com os objetivos deste estudo. Como esta pesquisa não exigia resultados numéricos, quantificáveis, minha atenção foi constante para manter uma postura crítica e reflexiva ao analisar e interpretar os dados, buscando fundamentar as conclusões tanto nos dados gerados quanto nas teorias, distanciando-me o máximo possível de interpretações tendenciosas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, analisei os dados sempre em consonância com os objetivos estabelecidos, com a pergunta central do estudo e com o processo de construção de novos e significativos conhecimentos no contexto educacional, de forma interpretativista: “uma perspectiva de análise na qual a realidade está diretamente ligada ao indivíduo, porque é ele quem a constitui, por essa razão, o pesquisador não é considerado neutro. Os fatos analisados são vistos como indissociáveis dele” (Gomes e Kanashiro, 2020, p. 85). Assim, embora tenha aproveitado a flexibilidade metodológica característica desse tipo de investigação, busquei não fazer generalizações indevidas ou distorções nas informações. Além disso, tentei garantir que a subjetividade não comprometesse a validade do estudo, considerando minha proximidade com os/as participantes durante a execução da sequência didática (SD).

Com isso em mente, antes de partir, de fato, para a análise interpretativista dos dados gerados neste estudo, foi necessário compreender mais profundamente o estado atual das pesquisas acadêmicas relacionadas às identidades, às práticas de ensino e às literaturas nativas na educação brasileira para que eu pudesse criar um campo de diálogo entre o que já foi dito e o que encontrei no meu *lócus* de pesquisa. Nesse sentido, no próximo capítulo apresento uma análise dos trabalhos acadêmicos existentes nesse campo, visando identificar pontos de convergência, lacunas e contribuições para a reflexão acerca do tema central desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Ceíça. Para começar a conversa: a prática do esquecimento. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1**: sobre saberes e utopias; participação de Ceíça Almeida. – 1. ed. – Lorena: UK'A, 2010.
- ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas em perspectiva**: resignificação, negociação e articulação entre espaços formativos. – 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANZALDÚA, Glória. **Borderlands** - La frontera: the new mestiza: 1 ed. San Francisco: Aunt. Lute, 1987. Disponível em: <https://www.columbia.edu/itc/spanish/latinhum/anzaldua.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem (manual do professor) – 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. – São Paulo: Cultrix, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. – 3ª ed. – São Paulo: Brasiliense. Cap. 14, p. 197-221, 1987.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BIONDO, Fabiana Poças. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua**. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2394>. Acesso em: 03 set. 2023.
- BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73-83, 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/6.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas**: para a sala de aula. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARDOSO, Yasmin Ribeiro Gatto. **Imprensa e Gênero na Amazônia**: representações jornalísticas da mulher no Festival Folclórico de Parintins. 2018. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós Graduação em Comunicação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Bauru, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/91b1a091-1c43-4297-8c07-e5e82b652732>. Acesso em: 28 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado (Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 23 out. 2023.

CARVALHO, Leandra Paulista de. GUIMARÃES, Selva. 20 anos da Lei 10.639/2003: a educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de História. **Cadernos da Fucamp**, v. 24, p. 103-125, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3260>. Acesso em: 14 nov. 2024.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em revista** [online]. 2018, vol. 34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras. Cap. 4, p. 81-108, 2004.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – 3 ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras. Cap. 2, p. 35-60, 2004.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

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 (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Cap. 14, p. 227-255. Porto Alegre: Fi, 2018.

DUTRA, Gracy Kelly Monteiro. O estereótipo da mulher amazônica nas toadas do Boi-Bumbá de Parintins/AM. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=758. Acesso em: 21 out. 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade cultural**: como prática na educação. Curitiba: Ibpe, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

GAMBINI, Roberto. **O espelho índio**: os jesuítas e a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4ª ed. – 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Letícia; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. A abordagem do texto literário no livro didático de língua portuguesa para o 6º ano. *In*: ROCHA, Patrícia Graciela da. (org.). **Linguagens e ensino**: entre novos e velhos desafios. Cap. 3, p. 81-105. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36386>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska, 2021.

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

GRAÚNA, Graça. Poema. *In*: RIBEIRO, Esmeralda. BARBOSA, Márcio (orgs.). **Cadernos Negros**. v. 29: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, p. 119-126, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC/Mari/Unesco, cap. 19, p. 481-525, 1995.

GUIDA, Angela. Memória e esquecimento: uma via de mão dupla. *In*: **Cadernos de Estudos Culturais**. Memória Cultural. v. 5, n. 10. Campo Grande: UFMS, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3667>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – 15. ed. – Cap. 3, 103-133. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARPER, Douglas. *Nativus*. In: **ETYMOLINE**: Online Etymology Dictionary. Disponível em: <https://www.etymonline.com/search?q=nativus>. Acesso em: 17 dez. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 07 ago. 2023.

JEKUPÉ, Olívio. A literatura nativa, seu valor, sua cultura. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, p. 112-118, 2020a.

JEKUPÉ, Olívio. **Infâncias e Literaturas nativas**. TV Uneb Seabra. (YouTube, 2020b). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GpI8hwSZcj8>. Acesso em: 25 nov. 2024.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, p. 45-50, 2018.

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

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. – 2. ed. São Paulo: UK'A, 2021.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Organização de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O truque colonial que produz, o pardo, o mestiço e outras categorias de pobreza**. (YouTube, 2021). Disponível em: <https://youtu.be/dvijNR9Nbgo>. Acesso em: 26 jul. 2023.

KRENAK, Ailton. Receber sonhos. Entrevista. **Revista Teoria e Debate**. n. 07, 1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/>. Acesso em: 30 out. 2024.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. – 19ª ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MANCHINERI, Soleane de Souza Brasil. **Trajetórias dos Manchineri do seringal Guanabara**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9244215. Acesso em: 01 abr. 2024.

MARCELO, Victor de Oliveira; SÁ, Raquel Mello Salimeno. Pardo, um mestiço sem identidade: da cor de pele ao papel de descarte. **Revista Desvio**, v. 5, n. 2, jun., p. 44-62, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://revistadesvioblog.files.wordpress.com/2020/06/artigo-victor-e-raquel.pdf>. Acesso em: 26 jul. 23.

MENCHÚ, Rigoberta. *In*: BURGOS, Elizabeth. **Meu nome é Rigoberta Menchú**: e assim nasceu minha consciência. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *In*: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

MIGNOLO, Walter D.; GÓMEZ, Pedro Pablo. *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco. José de Caldas, 2012.

MIGNOLO, Walter D.. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 22 jun. 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter D.. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1 v. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 16 out. 2023.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática**: A imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático (2011). Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/3179/1/DIOGO_FRANCISCO_CRUZ_MONTEIRO.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas**: para rir e refletir na escola. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1**: sobre saberes e utopias; participação de Ceíça Almeida. – 1. ed. – Lorena: UK'A, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores.** – 1. ed. – Lorena, SP: UK'A editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira.** – 2. ed. – São Paulo: Global, 2009.

NINK, Ivonete Soares. Literatura Indígena: do livro didático à educação intercultural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 364–382, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13960>. Acesso: 13 jul. 2023.

NOLASCO, Edgar César. Memórias subalternas latinas: ensaio biográfico. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 5, n. 10, p. 65– 88, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3670>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NUNES, Beatriz Siqueira; NETO, João Colares da Mota. Interculturalidade e memórias de sujeitos da Amazônia: contribuições para uma pedagogia decolonial por meio da educação popular. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs.). **Pedagogias e narrativas decoloniais.** – Curitiba: CRV, cap. 10, p. 165-180, 2021.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** – (CES). Cap. 6, p. 215-242. Coimbra: Almedina, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Revista Novamerica: Descolonizar a educação.** n. 149, p. 35-39, jan-mar, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista [online]. v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. Belo Horizonte, 2010.

PÃRÕKUMU, Umusi; KÊHÍRI, Tõrãmã. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã.** – 2ª ed. – São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

PERES, Delmira de Almeida. **Os saberes guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Teko Nemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy - Paraná.** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos). Universidade Federal Da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f2c21288b0c4fba0f64869e0c5be13f9. Acesso em: 26 out. 2024.

PINTO, Ana Carolina Teixeira; DINIZ, Alai Garcia. Performance antropofágica Macunaíma-Makunaimã. **Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7020/702073888003/702073888003.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

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

POTIGUARA, Eliane. Mulheres indígenas sempre foram guerreiras: feminismo e meio ambiente, olhar histórico e político. In: MUNDURUKU, Daniel; TAUKEANE, Darlene Yaminalo; NUNES, Isabella Rosado; NEGRO, Mauricio (orgs.). **Jenipapos: diálogos sobre viver**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022.

POTIGUARA, Eva. **Abyayala Membyra Nhe'engara: cânticos de uma filha da terra**. Lorena, Uk'a, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. – (CES). Cap. 2, 73-117. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, Cap. 9, p. 107-130, 2005.

QUIJANO, Aníbal: **Colonialidad y modernidad/racionalidad**, en Perú Indígena, v. 13, n. 29, Lima, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em 16 ago. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed., 14 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

RIVAS FLORES, José Ignacio; MÁRQUEZ-GARCÍA, María Jesús; LEITE-MÉNDEZ, Analía Elizabeth; CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo; Narrativa e educação em uma perspectiva decolonial. In: MELO, Alessandro de; RIVAS FLORES, José Ignacio (orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa** – 1. ed. Cap. 2, parte 1, p. 43-64. Curitiba: Appris, 2022.

SANTOS, Francisco Bezerra dos; MAIA, Gleidys Meyre da Silva. Literatura indígena, professor? **Revista Científica da FASETE** - Faculdade Sete de Setembro. v. 12 n. 18, p. 54-68, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/317>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso em: 24 out. 2023.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Keyde Taida da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica cultural** – Critic. Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. Palhoça – SC, 2018. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/7012. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – 15. ed. – Cap. 2, 73-102. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Alexandra Serafim de. **As narrativas como estratégias de construção identitária dos índios guaranis da aldeia Tekoá Marangatu, em Imaruí (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Criciúma, 2010. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/000049/00004950..pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomas Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos P. Feitosa, André Pereira Feitosa. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUKANO, Manoel Fernandes Moura, 2010 *apud* MACUXI, Ely Ribeiro de Souza. Literatura indígena e direitos autorais, p. 73. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

VIEIRA, Fernanda. Autobiogeografia. *In*: VIEIRA, Fernanda Sant ‘Anna. **Ikamiaba** (site). Disponível em: <https://ikamiaba.com.br/fernanda-vieira>. Acesso em: 08 out. 2024.

VIEIRA, Fernanda. Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v. 14, n. 2, p. 7-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6439/4111>. Acesso em: 20 out. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 11-42, 2009.

WALSH, Catherine. **O que é a Pedagogia Decolonial?** TV UERJ – Youtube, 19 set, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/pw8MqYauzc0>. Acesso em: 20 jul. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – 15. ed. – Cap. 1, 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Ana Carolina Fialho de. **Hôxwa e Llamichu**: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador/BA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31845>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ALMEIDA, Giovana Goretti Feijó de; ARAÚJO JÚNIOR, Edson Modesto de. Estratégias de apropriação territorial na cultura tradicional dos indígenas Suruí em Rondônia-Brasil em tempos de Covid-19. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 71-90, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/115507>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ANJOS, Glauber Lima dos. **Quiva e Laiá**: protagonismo indígena nas aulas de História através de uma narrativa da cidade de Itaguaí/RJ. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.his.puc-rio.br/wp-content/uploads/1813294_2020_Completo-Glauber-1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

BORGES, Fabiana Claudia Viana. A literatura indígena na escola: análise da obra “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena”. **Plures Humanidades**. v. 17, n. 1, p. 88-102, Ribeirão Preto/SP, 2016. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/279>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara; MANZONI, Rosa Maria. A recepção da literatura indígena desenvolvida com o Método da Leitura Receptiva. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 11, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9491/8550>. Acesso em: 9 mai. 2023.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara. **Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191526>. Acesso em: 11 maio 2023.

CARVALHO, Marlene Borges de. **Memória, identidade cultural e saberes tradicionais de povos originários**: um estudo de narrativas orais do povo Parkatêjê. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá/PA, 2020. Disponível em: https://poslet.unifesspa.edu.br/images/DISSERTAO_FINAL.pdf. Acesso em 22 mar. 2024.

CORRÊA, Áurea Lúcia Melo Oliveira. **A trajetória de vida de jovens estudantes Ye’Kuana na cidade de Boa Vista**: Desafios e Perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3240>. Acesso em: 26 mar. 2024.

COSTA, Lucas Rafael Santos. **Nas trilhas de Clio e Thoth**: história e cultura afro-brasileira nos cursos de história da UFPI e UESPI, em Teresina-PI (2003-2016). 2019. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9035645. Acesso em: 22 mar. 2024.

COSTA, Pablo Soares Pereira. **A maudição do versejar**: poéticas transviadas do Cariri cearense. 2018. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28590>. Acesso em: 28 abr. 2023.

COSTA, Vitor Mateus Daniel da. **História e Territórios**: o lugar dos nativos na construção da cidade de Tefé e os assentamentos indígenas. Monografia (Graduação em História). Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Centro de Estudos Sup. Tefé. 2021. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3665>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DAMASCENO, Paulo Ailton Pinto. **Silêncio na sala!**: combates narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos não formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH). 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27185>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DEBIASI, Andrea Andrade Alves. **A valorização do interculturalismo no processo de ensino e aprendizagem na educação básica de Orleans (SC)**: a memória identitária local como proposta pedagógica. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Tubarão/SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/ce092424-807c-4b9d-9c0a-2a0f5e8a9205/download>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; BREGUEDO, Enilze de Souza. Autorrepresentação indígena em As fabulosas fábulas de Iauaretê, de Jecupé. **Interletras**, v. 9, nº 32, out. - 2020/mar.- 2021 – p. 1-17. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201026105754id_/https://www.unigran.br/dourados/interletras/conteudo/artigos/05.pdf?v=1. Acesso em: 05 maio 2023.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36386>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. **Narrativas guarani na escola**: contribuições para o ensino de história indígena. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis/SC, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646303>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LEME, Mariana Soares. **Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das relações étnico-raciais na escola**: as culturas indígenas e seus contextos urbanos. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas/SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128894>. Acesso em: 26 mar. 2024.

LOPES, Jacqueline. **A representação da mulher indígena nas cartas de José de Anchieta**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em História Ibérica). Universidade Federal de

Alfenas (UNIFAL). Alfenas/MG, 2021. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1476>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LUCENA, Jamerson Bezerra; SANTANA, Daniel; SANTANA, Maria das Neves; PALITOT, Estêvão Martins. Lembrar, escrever, compartilhar: memórias e narrativas indígenas num exercício de etnografia compartilhada. In: **XI Reunión de Antropología del Mercosur**, nov-dec, 2015, Montevideo, Uruguay. Disponível em: https://www.academia.edu/download/58207230/Jamerson_RAM_2015.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

MAGALHÃES, Luiz Cristino. **Narrativas da história indígena na escola: um blog para a memória indígena na ditadura militar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/702537>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MANCHINERI, Soleane de Souza Brasil. **Trajetórias dos Manchineri do seringal Guanabara**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9244215. Acesso em: 01 abr. 2024.

MELO, Arlen Maia de; TRUSEN, Sylvia Maria. Literatura e alteridade: a sequência didática como ferramenta para uma educação sensível. **Boitatá**, v. 14, n. 27, p. 52–68, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/39023>. Acesso em: 03 maio 2023.

MONZILAR, Eliane Boroponepa. **Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina**. 2019. Tese. (Doutorado em Antropologia). – Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/37077>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NAWA, José Tarisson Costa da Silva. **Os Nawa nunca foram extintos: regimes de memória, trajetórias indígenas e narrativas sobre os Nawa do vale do Juruá, Acre**. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000935066&local_base=UFR01. Acesso em: 02 abr. 2024.

NUNES, Eduardo Soares. **A cruz e o itxe(k)ò: mestiçagem, mistura e relação entre os Karajá de Buridina (Aruanã-GO)**. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais) – Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/31229424/A_cruz_e_o_itxe\(k\)o_Eduardo_Nunes.pdf](https://www.academia.edu/download/31229424/A_cruz_e_o_itxe(k)o_Eduardo_Nunes.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

OLIVEIRA, Rosalva Maria Gomes de Araujo. **Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4546?mode=full>. Acesso em 22 jun. 2023.

PEREIRA, Jama Peres. **Unkuadkiz: literatura e identidade indígena Wapichana na fronteira Brasil/Guiana**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu>

blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11431893. Acesso em: 02 abr. 2024.

PERES, Delmira de Almeida. **Os saberes indígenas e o processo de ensino e aprendizagem no colégio Teko Nemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy**. 2019. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos). Universidade Federal Da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f2c21288b0c4fba0f64869e0c5be13f9. Acesso em: 26 mar. 2024.

PIRES, Suryan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s** – Canoas: Ed. Ulbra, cap. 4, p. 55-66, 2008.

PRESTES, José Alcir Wanzeler. **Cultura, identidade e memória: o livro didático de língua portuguesa no contexto escolar ribeirinho de Cametá – Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). – Universidade Federal do Pará. Cametá/PA, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10193256#. Acesso em: 22 mar. 2024.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araújo. **A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/237432>. Acesso em: 11 maio 2023.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araujo; SARAVALI, Eliane Giachetto. Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do Ensino Fundamental. **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 67, p. 75-97, jul./set. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/14947>. Acesso em: 10 maio 2023.

ROCHA, Wádson Pereira. **Ora viva, ora viva! Viva São Gonçalo viva!**: Diferentes olhares e sentidos visuais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em PROFARTES). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31563/4/OraVivaOra.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac**: Livro de leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10815>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Francisco Bezerra dos; MAIA, Gleidys Meyre da Silva. Literatura indígena, professor? **Revista Científica da FASETE** – Faculdade Sete de Setembro. v. 12 n. 18, p. 54-68, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/317>. Acesso em: 04 maio 2023.

SCHAEFER, Andressa Bierhals. **A literatura indígena na escola: da invisibilidade ao aparecimento**. Trabalho de conclusão de graduação (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157773>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SILVA, Anessa Fernanda da. **A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de Sociologia no ensino médio.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em rede nacional). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Sumé/PB. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599074?mode=full>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SILVA, José Alberto da. **A vida e o saber entrelaçados: A escola indígena no Katu-RN.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas). Universidade do estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2020. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/povosindigenas/dorn/doc/2963jose_alberto.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, Jackeline de Almeida. **A literatura indígena no ensino fundamental: uma experiência na escola do campo.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – PPGLI. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3657>. Acesso em: 09 maio 2023.

SOARES, Daniele Almeida; COUTINHO, Janaína de Oliveira Freitas; COSTA, Maria Beatriz Ferreira Celestino; ALCÂNTARA, Regina Godinho de. Narrativas dos povos originários: entrelaçando possibilidades com geografia e língua portuguesa. **Ciência Geográfica** – Bauru – XXVI – v. 3, p. 1503-1525, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/3079>. Acesso em: 10 maio 2023.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da Comunidade Nova Esperança - RR.** 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Federal de Roraima. – Boa Vista, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/502>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Brasiliense, p. 73-89, 1994.

VIEIRA, Alexandre Mazetto. **Por um ensino de história decolonial: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa/PR, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3148>. Acesso em: 28 mar. 2024.

XIMENES, Cláudia Cleomar; DIAS, Chicoepab Suruí; LOCATELLI, Marília; OLIVEIRA, Adriana Correia de; SOUZA JÚNIOR, Benedito de Matos. Memórias e narrativas indígenas no município de Pimenta Bueno-Rondônia. In: SILVA, Adnilson de Almeida [org.]. **Representações e marcadores territoriais dos povos indígenas do corredor etnoambiental Tupi Mondé.** – 1. ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, Cap. 5, p. 150-178, 2019. Disponível em: <https://www.pacolivros.com.br/representacoes>. Acesso em: 27 abr. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com o parecer nº 6.078.857.

Prezado(a) aluno (a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, desenvolvida pela pesquisadora Ivonete Nink Soares. O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Os motivos que nos levam a estudar esse assunto está fundado na suposição de que na educação escolar brasileira, ainda há muitas lacunas referentes à história dos povos originários brasileiros. Um número significativo de alunos/as não (re)conhece a diversidade cultural desses povos, bem como o outro lado da história da colonização apresentado pelas memórias e narrativas dos nativos, há desconhecimento da participação deles em todos os setores da sociedade. Assim, será muito importante sua opinião, seus questionamentos, enfim, sua colaboração.

Sua participação consistirá em responder dois questionários escritos focalizados na questão dos povos originários brasileiros. Além disso, participar ativamente da sequência didática desenvolvida pela professora-pesquisadora. Durante a pesquisa, haverá gravações, em áudio, de alguns momentos das aulas e suas falas poderão ser utilizadas na produção de material de ensino ou científico, todavia você não será identificado(a) em nenhuma publicação, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido dos resultados da pesquisa. Quando houver filmagens ou registros fotográficos, o seu direito de imagem será preservado.

O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser aluno(a) da rede pública de ensino e cursar o ensino médio regular, 2ª série. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar, todavia sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem prejuízo. Esta pesquisa não apresenta riscos físicos a você. Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, avise a professora-pesquisadora, ela irá interromper a atividade e você poderá deixar de participar imediatamente, sem qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para participar, ou não, dessa pesquisa, mas fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio do *e-mail*: ivonetenink@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ –1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande/MS; *e-mail*: cepconep.propp@ufms.br; telefone: (67) 3345-7187; atendimento ao público: 07h30 -11h30 e das 13h30 – 17h30 no período vespertino.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro, ainda, que me senti suficientemente instruído(a) e concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nem pagar nada e que posso sair quando quiser, além disso, a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Este documento foi emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____, _____ de _____
Local e data

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com o parecer nº 6.078.857.

Prezado(a) aluno (a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, desenvolvida pela pesquisadora Ivonete Nink Soares. O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Os motivos que nos levam a estudar esse assunto está fundado na suposição de que na educação escolar brasileira, ainda há muitas lacunas referentes à história dos povos originários brasileiros. Um número significativo de alunos/as não (re)conhece a diversidade cultural desses povos, bem como o outro lado da história da colonização apresentado pelas narrativas dos originários, há desconhecimento da participação deles em todos os setores da sociedade. Assim, será muito importante sua opinião, seus questionamentos, enfim, sua colaboração.

Sua participação consistirá em responder dois questionários escritos focalizados na questão dos povos originários brasileiros. Além disso, participar ativamente da sequência didática desenvolvida pela professora-pesquisadora. Durante a pesquisa, haverá gravações, em áudio, de alguns momentos das aulas e suas falas poderão ser utilizadas na produção de material de ensino ou científico, todavia você não será identificado(a) em nenhuma publicação, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido dos resultados da pesquisa. Quando houver filmagens ou registros fotográficos, o seu direito de imagem será preservado.

O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser aluno(a) da rede pública de ensino e cursar o ensino médio regular, 2ª série. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar, todavia sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem prejuízo. Esta pesquisa não apresenta riscos físicos a você. Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, avise a professora-pesquisadora, ela irá interromper a atividade e você poderá deixar de participar imediatamente, sem qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para participar, ou não, dessa pesquisa, mas fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pelo *e-mail*: ivonetenink@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ –1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande/MS; *e-mail*: cepconep.propp@ufms.br; telefone: (67) 3345-7187; atendimento ao público: 07h30 -11h30 e das 13h30 – 17h30 no período vespertino.

Assentimento pós-informação

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro, ainda, que o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que estou suficientemente instruído(a) e concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nem pagar nada e, além disso, a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Este documento foi emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com o parecer nº 6.078.857.

Prezado(a) senhor (a), o menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, desenvolvida pela pesquisadora Ivonete Nink Soares. O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional. Os motivos que nos levam a estudar esse assunto está fundado na suposição de que na educação escolar brasileira, ainda há muitas lacunas referentes à história dos povos originários brasileiros. Um número significativo de alunos/as não (re)conhece a diversidade cultural desses povos, bem como o outro lado da história da colonização apresentado pelas narrativas dos originários, há desconhecimento da participação deles em todos os setores da sociedade. Assim, será muito importante a opinião, os questionamentos, enfim, a colaboração do(a) menor.

A participação dele(a) consistirá em responder dois questionários escritos focalizados na questão dos povos originários brasileiros. Além disso, participar ativamente da sequência didática desenvolvida pela professora-pesquisadora. Durante a pesquisa, haverá gravações, em áudio, de alguns momentos das aulas e as falas poderão ser utilizadas na produção de material de ensino ou científico, todavia ele(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido dos resultados da pesquisa. Quando houver filmagens ou registros fotográficos, o direito de imagem dele (a) será preservado.

O convite para a sua participação se deve ao fato dele(a) ser aluno(a) da rede pública de ensino e cursar o ensino médio regular, 2ª ou 3ª série. Se você consentir, o participante poderá contribuir para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar, todavia a participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, desse modo, você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem prejuízo.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos a ele(a). Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, peça que ele(a) avise a professora-pesquisadora, ela irá interromper a atividade e ele(a) poderá deixar de participar imediatamente sem qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Não haverá nenhum custo e o menor sob responsabilidade do(a) senhor(a) não receberá qualquer vantagem financeira, porém fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação dele(a), conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre a participação do(a) menor e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio do e-mail: ivonetenink@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, responsável por _____ declaro que fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração do(a) menor sob minha responsabilidade, e entendi a explicação. Declaro, ainda, que me senti suficientemente instruído(a) e concordo que o(a) menor participe da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nem pagar nada e que posso modificar a decisão do(a) menor supracitado(a) participar se assim eu desejar, quando quiser, além disso, a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Este documento foi emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Assinatura do responsável pelo(a) menor

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Porto Velho, 12 de abril de 2023.

Prezado (a) _____, eu, Ivonete Nink Soares, professora efetiva do estado de Rondônia, pesquisadora, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, sob orientação da professora Dr.^a Patrícia Graciela da Rocha, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar, nesta instituição, com alunos/as do 2º ou 3º ano do ensino médio regular, a pesquisa intitulada: “Literaturas nativas na escola: uma possibilidade de desobediência epistêmica”. Asseguro que o(a) senhor(a) poderá solicitar elucidações sobre o trabalho que está sendo realizado, bem como retirar sua autorização, a qualquer momento.

O objetivo central dessa pesquisa é refletir sobre como o trabalho com as literaturas nativas, no ensino de língua portuguesa e literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para a construção de novas perspectivas sobre as identidades dos povos originários brasileiros, além de promover a (re)visão de mitos, crenças, preconceitos e estereótipos enraizados em nossa sociedade e favorecer a prática da desobediência epistêmica no contexto educacional.

Em relação aos/às alunos, nesta pesquisa, eles/elas serão convidados/as a participar ativamente de uma sequência didática desenvolvida por mim, aproximadamente 15 horas, a responder dois questionários escritos e perguntas focalizadas na questão dos povos originários brasileiros, durante as aulas.

Cabe dizer que esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos alunos. Os possíveis riscos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a eventos de constrangimento decorrente do tema abordado. Caso isso aconteça, como previamente mencionado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, eu irei interromper a atividade e ele poderá deixar de participar imediatamente, ficando garantido a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Sobre os dados obtidos nesta pesquisa, os resultados e as publicações, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer informação que identifique a instituição e os/as alunos/as participantes. Nomes, endereços e outras indicações não serão publicados em hipótese alguma. Quanto à participação, essa será voluntária, não faremos nenhum tipo de pagamento, nem para a instituição nem para os/as alunos/as. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a construção de conhecimentos sobre a questão dos povos originários brasileiros no currículo escolar.

Qualquer informação adicional ou em caso de dúvida quanto à condução ética desta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), por e-mail: cepconeppropp@ufms.br ou telefone: (67) 3345-7187.

Responsável pela Instituição

Responsável pela pesquisa

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela Escola _____, na função de diretor(a), declaro que fui informado(a) sobre os objetivos do projeto de pesquisa intitulado: “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”, de autoria de Ivonete Nink Soares, professora efetiva do estado de Rondônia, pesquisadora, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, sob orientação da professora Dr.^a Patrícia Graciela da Rocha, bem como dos procedimentos da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Declaro também, que não receberemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como também os/as participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por sua participação na presente pesquisa que será realizada somente após apresentação do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS.

Porto Velho, 12 de abril de 2023.

Responsável pela Instituição

Responsável pela pesquisa

Apêndice E – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AO/À PARTICIPANTE

Neste momento você está sendo convidado(a) a responder algumas perguntas muito importantes para o estudo intitulado “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”. Estou ansiosa para saber a sua opinião sobre:

a) Como você se identifica?

() branco () pardo () negro () *indígena* () amarelo () outro _____

b) Sabendo que o povo brasileiro é resultado da mistura de vários povos. Marque a opção que melhor define a sua ancestralidade, os povos que contribuíram para a sua genética. Depois comente **tudo** que você sabe sobre eles:

() *indígenas* () portugueses () africanos () europeus () asiáticos () _____

c) Para você, o que é *ser indígena*?

d) Quais são as características físicas e culturais da população originária?

e) Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária que fale sobre os povos originários? Dê detalhes. _____

f) Você já leu, ouviu ou conhece alguma obra literária escrita por pessoa originária? Dê detalhes. _____

Apêndice F – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AO/À PARTICIPANTE

Após conversas e reflexões sobre os povos originários, você está sendo convidado(a) a responder, novamente, algumas perguntas para o estudo intitulado “Literaturas nativas na educação básica: uma possibilidade de desobediência epistêmica”. Estou ansiosa para saber se algo mudou em sua opinião:

a) Como você se identifica? Por quê?

() branco () pardo () negro () *indígena* () amarelo () outro _____

b) Quais são as diferenças ou semelhanças entre quem se identifica com uma etnia *indígena* e quem não se identifica? _____

c) O que você gostaria de saber mais sobre os povos originários? Por quê? _____

d) Em sua opinião, há diferença entre conhecer a história sobre alguém por meio de outras pessoas e conhecer esse alguém por meio de sua própria narrativa? Por quê? _____

e) As leituras que fizeram parte das nossas conversas e reflexões contribuíram para que você mudasse de opinião (ou construísse uma) sobre os povos originários? Por quê? _____

f) O que você achou de conhecer as literaturas nativas? Comente. _____

Apêndice G – Questionário sobre o livro *Parece que foi ontem*, de Daniel Munduruku

a) Como os povos originários são retratados nas histórias?

b) Qual é o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento?

c) Como a tradição oral é retratada na literatura nativa?

d) Quais são os laços que unem alguns membros desse povo?

e) Como o conhecimento é compartilhado entre as diferentes gerações desse povo?

f) De que maneira, na literatura, a colaboração e a solidariedade são evidenciadas?

g) Como as memórias ancestrais e as tradições dos povos originários são retratadas na obra?

h) Qual é o papel das histórias e narrativas na transmissão de conhecimentos?

i) Como a perspectiva do autor nos convida a enxergar as memórias e as tradições dos povos originários de maneiras diferentes?

j) Como as memórias pessoais e coletivas são valorizadas na narrativa?

ANEXOS

Anexo 1: Excerto da obra “Meu vô Apolinário”, de Daniel Munduruku

Meu vô Apolinário

¹ Gosto muito de contar histórias. Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Ai elas se mostram.

² Tem histórias que a gente inventa e cria na cabeça, fruto da imaginação ou da inspiração de algum espírito que quer que a gente as ofereça às outras pessoas. Podem ser histórias engraçadas, românticas ou tristes. Histórias ajudam as pessoas que as leem, de alguma forma que eu ainda não descobri. Apenas sei que elas tocam lá no fundo e é por isso que as pessoas gostam delas.

³ Tem histórias — estas, sim, escritas com H — que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da gente. Acontecimentos que fizeram a gente pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso saber sobre nós mesmos, ou fatos que fizeram a gente rir; ou chorar; ou só pensar. Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo.

46

⁴ A história que vou contar não é sobre a minha pessoa. Ou melhor; é sobre a minha pessoa, mas não a que sou hoje — porque já não sou o mesmo que fui ontem — e sim a pessoa que fui me tornando ao longo dos poucos anos de convivência que tive com meu avô, um velho índio que se sentava de cócoras para nos contar as histórias dos espíritos ancestrais a quem ele chamava carinhosamente de avós e guardiões.

[...]

⁵ Meu avô Apolinário [...] surgiu ao meu lado como num passe de mágica. Passou a mão suavemente sobre minha cabeça e disse: — Hoje vamos tomar banho só nós dois. Em seguida, começou a andar em direção ao **igarapé** e eu senti que devia acompanhá-lo.

[...]

⁶ Quando chegamos ao igarapé onde a gente sempre tomava banho eu parei. Apolinário apenas balançou a cabeça negativamente e apontou um lugar mais adiante. Fui atrás dele. Eu nunca tinha tido coragem de subir o rio, mas não fiquei surpreso com o convite de meu avô. Ele me levou para um lugar belíssimo, com uma queda-d'água mais ou menos alta. Abaixo dela havia um poço. Fiquei encantado com a beleza do lugar. Apolinário me disse simplesmente:

⁷ — Está vendo aquela pedra lá na cachoeira?

⁸ Respondi que sim.

⁹ — Então sente nela e fique lá. Não saia enquanto eu não mandar. Você só tem que observar e escutar o que o rio quer dizer pra você.

¹⁰ Foi o que fiz. Lá embaixo, Apolinário entrou na água e com as mãos em concha começou a jogar água sobre seu corpo velho e cansado. Ficou ali por bastante tempo, sem sair do rio. Eu olhava fixamente para as águas pensando no que eu deveria ouvir. Não ouvi nada, é claro. Não daquela vez.

¹¹ Quando a tarde já estava caindo, meu avô me chamou.

¹² — Agora já pode tomar banho.

¹³ Mergulhei com vontade na água fria. Ao subir à tona, me vi sozinho. Olhei para todos os lados. Meu avô tinha me deixado. Vesti correndo meu calção e comecei a gritar por ele. Ele reapareceu de surpresa, como sempre.

¹⁴ — Por que você está gritando?

¹⁵ Fiquei envergonhado, mas ele compreendeu.

¹⁶ — Fui fazer xixi. Você não sabe que não se deve fazer xixi no igarapé? O igarapé é de água pura e o xixi o contamina, enfraquece seu espírito. Espero que tenha aprendido alguma coisa com nossa vinda até aqui.

¹⁷ Fiquei quieto. Não tinha aprendido nada, pelo menos não tinha me dado conta ainda.

¹⁸ — Você chegou à aldeia muito nervoso estes dias, não foi? Veio assim da cidade, lugar de muito barulho e maldade. Lá as pessoas o maltrataram e você se sentiu aliviado quando soube que viria para cá, não foi? Sei que está assim porque as pessoas o julgaram inferior a elas e seus pais não o ajudam muito a compreender tudo isso. Pois bem. Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. Por isso eu o trouxe aqui. Você viu o rio, olhou para as águas. O que eles lhe ensinam? A paciência e a perseverança. Paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso; perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. Ele sabe aonde quer chegar e sabe que vai chegar, não importa o que tenha de fazer para isso. Ele sabe que o destino dele é unir-se ao grande rio Tapajós, dono de todos os rios. Temos de ser como o rio, meu neto.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. 3. ed. São Paulo: Nobel, 2009. p. 7; 26; 29-31. (Fragmentos).



O autor em São Paulo, em 2013.

Daniel Munduruku nasceu em 1964, no Pará. Estudou Filosofia, História e Psicologia e, como escritor, já escreveu cerca de cinquenta livros para crianças, jovens e educadores. Possui Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos.

Entre suas várias atividades, é diretor-presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais.

Glossário

Igarapé: do tupi-guarani *ir-r'apé* = caminho d'água; nascente de ribeirão, riacho.

Clipe

A língua indígena, principalmente o Tupi, através dos Tupinambá, está presente até hoje no nosso cotidiano: na fauna, flora, topônimos e expressões cotidianas. Estudiosos verificaram, por exemplo, que de mil nomes de aves 350 eram designações tupis; de 550 peixes, metade é identificada com nomes tupis, e a geografia brasileira é praticamente batizada com nomes nativos [...].

JECUPÉ, Kaka Werá. *A Terra dos Mil Povos: História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

47